

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS**

Tatiana Roberta Medeiros

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA**

Aquidauana (MS)
2023

Tatiana Roberta Medeiros

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais – PPGCult – do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAQ/UFMS, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestra em Estudos Culturais.

Linha de Pesquisa: Diferenças & Alteridades

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Rodrigues Passamani

Aquidauana (MS)
2023

Tatiana Roberta Medeiros

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais – PPGCult – do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAQ/UFMS, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestra em Estudos Culturais.

Linha de Pesquisa: Diferenças & Alteridades

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (orientador)
UFMS

Prof. Dr. Guilherme Rodrigues Passamani (coorientador)
UFMS

Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno (membro titular interno)
UFMS

Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (membro suplente interno)
UFMS

Prof Dr. Leandro Teófilo de Brito (membro titular externo)
UFRJ

Prof. Dr. Fabiano Pries Devide (membro suplente externo)
UFF

Aquidauana (MS)
2023

*Dedico esta dissertação aos amores da minha vida, Marcos e Isabela,
que me apoiaram durante todos os momentos desse estudo.
Esta é mais uma conquista
para compartilharmos e comemorarmos junto/as!*

AGRADECIMENTOS

Meu Deus, obrigada! Pois, foi por meio da sua força e por ter me apoiado até aqui, que eu consegui realizar esse estudo, ao qual é tão importante para mim.

Ao Marcos, a quem sou muito grata pelos inúmeros conselhos e pelos constantes incentivos, os quais não me deixaram esmorecer, diante das angústias, como: “Não vou conseguir entregar”. Obrigada também pelo acolhimento: “o que eu posso fazer para te ajudar?” e por ter acreditado nesse sonho, podendo comemorar ao meu lado cada conquista deste estudo, uma conquista não apenas minha, mas nossa.

À minha filha Isabela que com sua sabedoria de criança me fez exergar lições valiosas e novos sentidos para a vida. Pela presença marcante ao meu lado perguntando a todo tempo: “mamãe, falta muito para você terminar?” e me incentivando: “Você vai conseguir, mamãe!”. Amo muito você, filha!

À minha família, minha mãe, irmãs, cunhados, sobrinhos/as, por compreenderem as minhas ausências, aflições e minhas dificuldades. Por tentarem ajudar no que podiam, sou muito grata por vocês fazerem parte de minha vida.

À minha irmã Sandra, de uma forma muito especial, por toda a ajuda, por acreditar no meu potencial e por ter sempre me encorajado a trilhar meu próprio caminho. Pelo exemplo de professora que você é, saiba que a admiro muito!

Em especial, aos professores que aceitaram participar como entrevistados e mesmo diante de toda correria da vida docente, entre as muitas aulas a serem ministradas, não mediram esforços em ajudar. Suas contribuições foram fundamentais para a concretização desta pesquisa.

À professora Marina e ao professor Leandro por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação. Agradeço, pela leitura atenta e comprometida, pelas sugestões e por todas as considerações apresentadas na qualificação, as quais enriqueceram este estudo e contribuíram muito para os meus conhecimentos acadêmicos. Gostaria de mencionar a grande importância de vocês para a Educação Física.

Aos\às colegas de turma/disciplinas do grupo de WhatsApp “sobreviventes” que compartilharam saberes, conhecimentos, desabafos, surtos e angustias durante o curso. Enfim, sobrevivemos!!

Aos\às colegas de orientação do professor Marcelo. Em especial à Sarah, parceira de curso, por toda escuta, ajuda e mão amiga. Aos demais, pelos momentos de descontração, pelas ricas discussões nas orientações em grupo, pela leitura cuidadosa e atenciosa dessa

dissertação e, principalmente, por todo o apoio mútuo e incondicional.

Às minhas amigas e aos meus amigos de perto e de longe. Em especial, às minhas amigas de Bela Vista (MS) e de Resende (RJ) que cuidaram da minha filha Isabela nos momentos de sufoco, que sempre se mostraram afetuosas e dispostas a ajudar no que fosse preciso. Tenho certeza de que a participação de todos/as foi essencial para que eu tenha chegado ao final desse percurso.

Aos/às professores/as do programa de Pós-Graduação do Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas aulas ministradas, pela riqueza de conteúdos, pelo carinho, pelos conhecimentos compartilhados que foram fundamentais para a elaboração dessa dissertação.

Ao meu orientador, professor Marcelo Victor da Rosa, por ter aceitado o desafio de orientar uma professora de Educação Física em meio a algumas turbulências (covid-19, mudança de cidade, ensino/orientação à distância). Agradeço-lhe por ter sempre compreendido as minhas limitações e estar disposto em qualquer horário, dia e situações para responder às minhas dúvidas. Diante das várias ligações, dos sacodes, sou muito grata à riqueza de sua orientação neste estudo, e destaco também a pessoa e o professor admirável que você é.

Ao meu coorientador, professor Guilherme Rodrigues Passamani, seus tensionamentos e criatividade certamente contribuíram para que a dissertação assumisse outros percursos de discussão, como também alcançasse outras potências acadêmicas. Agradeço o carinho e a oportunidade de aprender mais com os nossos encontros.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a oportunidade de cursar o mestrado em uma faculdade pública e gratuita de grande importância para a educação. Sem dúvidas, esse curso, enriqueceu minha trajetória acadêmica, descortinou meus olhares para outras questões inestimáveis no espaço educacional e no meio social.

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras
e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina

RESUMO

MEDEIROS, Tatiana Roberta. **O ensino da Educação Física e as relações de gênero: reflexões de uma educação para a diferença.** Aquidauana. 2023, (170) 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana.

Os estudos de gênero têm avançado no contexto contemporâneo, intensificando, desta forma, as discussões sobre as políticas públicas que envolvem essa temática. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa se justifica por problematizar as construções de gênero no espaço escolar e dissertar como os gêneros e suas conexões atravessam esse contexto. Nesse aspecto, o estudo teve como principal objetivo investigar como os/as docentes, que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Resende (RJ) e da rede municipal de Quatis (RJ), elaboram conteúdos e propostas que tratam de diferenças históricas das constituições dos gêneros. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou apresentar uma discussão sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, analisar o processo de diferenciações por meio das relações de gênero nas aulas de Educação Física e visibilizar problematizações sobre o modo e as possibilidades de fazer uma Educação Física pautada em um currículo cultural que aborde as questões de gênero. Por meio de uma investigação qualitativa, a produção dos dados em campo efetuou-se de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Resende/RJ e da rede pública municipal da cidade de Quatis/RJ. Participaram do estudo de campo 13 professores homens e as entrevistas aconteceram de forma remota e presencial. As análises dos discursos foram pautadas a partir das contribuições dos estudos pós-críticos. Ao analisar o perfil dos interlocutores, observamos que a maioria é de classe média, são negros, professantes do Cristianismo e apenas um possui deficiência. Além disso, tendo em vista o gênero como proposta analítica, tencionamos para refletir e indagar como esse conceito é utilizado e mobilizado pelos professores na prática pedagógica. Muitos deles problematizam esse conceito apenas quando aparece em conflitos durante a aula e outros preferem não falar sobre essa temática. Apesar de terem sido observados esforços de alguns docentes em tentar propor conteúdos que se afastam de um currículo tradicional, a maioria detém discursos pautados nos aspectos biológicos aos quais justificam enunciações para as elaborações de conteúdos tradicionais nas práticas pedagógicas. Foi percebido que os conteúdos propostos por esses docentes, muitas vezes, são marcados por representações generificadas os quais naturalizam as feminilidades e masculinidades dos/as educandos/as. Percebemos também, que nos olhares dos professores desse estudo, ao trabalhar com turmas mistas, já seria suficiente para atingir a igualdade e o respeito pelas diferenças entre alunos/as. Constatamos que as masculinidades dos docentes estão constituídas, ocasionando sempre disputas de poderes e jogos de subalternidades, por meio de processos linguísticos, discursivos e simbólicos, por intermédio dos marcadores sociais da diferença. Nesse aspecto, percebemos professores que tendem a seguir uma hegemonia e também existem aqueles que borram as fronteiras, direcionando para masculinidades plurais. Por fim, mesmo que os professores não tenham citado o currículo em uma perspectiva cultural, encontramos enunciações que viabilizem propostas curriculares de temas e conteúdos que se aproximam dessa abordagem.

Palavras-chave: Currículo, Gênero, Diferença, Educação Física escolar.

ABSTRACT

MEDEIROS, Tatiana Roberta. **O ensino da Educação Física e as relações de gênero: reflexões de uma educação para a diferença.** Aquidauana. 2023, (170) 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana.

Gender studies have advanced in the contemporary context, thus intensifying discussions about public policies involving this theme. In this sense, this research proposal is justified by problematizing gender constructions within the school space and discussing how genders and their connections intersect in this context. In this aspect, the study's main objective is to investigate how teachers, who work in the final years of elementary education in the state network of Resende (RJ) and the municipal network of Quatis (RJ), develop content and proposals that address historical differences in gender formations. As specific objectives, the research aimed to provide a discussion on gender relations in Physical Education classes, analyze the process of differentiation through gender relations in Physical Education classes, and shed light on issues concerning the approach and possibilities of implementing a culturally focused Physical Education curriculum addressing gender issues. Through a qualitative investigation, data production in the field was carried out through semi-structured interviews with teachers working in the final years of primary education in the public state network of Resende/RJ and the public municipal network of Quatis/RJ. A total of 13 male teachers participated in the field study, and the interviews took place both remotely and in person. The analysis of the discourse was guided by contributions from post-critical studies. Upon examining the interlocutors' profiles, it was observed that the majority belong to the middle class, are of Black ethnicity, profess Christianity, and only one has a disability. Furthermore, considering gender as an analytical framework, we aim to reflect upon and inquire into how this concept is employed and mobilized by teachers in their pedagogical practice. Many of them question this concept only when it arises in conflicts during the class, while others prefer not to discuss this topic. Despite the efforts of some teachers to propose content that deviates from a traditional curriculum, the majority adhere to discourses rooted in biological aspects, which they use to justify the creation of traditional content in their pedagogical practices. It was noticed that the content proposed by these teachers is often marked by gendered representations that normalize the femininities and masculinities of the students. Additionally, we also perceive that, in the perspectives of the teachers in this study, working with mixed-gender groups would already be sufficient to achieve equality and respect for differences among students. We have observed that the masculinities of the teachers are constructed, leading to power struggles and dynamics of subordination through linguistic, discursive, and symbolic processes, mediated by social markers of difference. In this aspect, we perceive teachers who tend to adhere to a hegemonic approach, and there are also those who blur boundaries, moving towards plural masculinities. Lastly, even though the teachers did not explicitly mention the curriculum from a cultural perspective, we have found expressions that enable curriculum proposals of topics and content that align with this approach.

Key-Words: Curriculum, Gender, Difference, School Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	33
1.1. Breve histórico do feminismo e como surgiu com conceito gênero	33
1.2. Corpo, gênero e sexualidade: considerações sobre alguns apontamentos no ambiente escolar e na prática educativa da Educação Física	43
1.3. A produção da diferença e da identidade ao pensar nas naturalizações no cenário da Educação Física escolar.....	60
CAPÍTULO 2 – ENTRETECENDO OS DISCURSOS DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	66
2.1.“Não faço sexismo, todos eles são iguais para mim...” As aulas mistas e a conjuntura “ideal” para igualar alunos e alunas	66
2.2. “Ah, eu sempre quis jogar, mas nunca deixava lá em casa...” As tramas de gênero e os esquemas de elegibilidade	77
CAPÍTULO 3- NOTAS SOBRE MASCULINIDADES(S) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPOS DISSIDENTES E A PLURALIDADE DOS HOMENS.	93
3.1.“Ela chorava de um lado e eu chorava do outro...” Algumas considerações antes das análises dos discursos.....	93
3.2.“Eu nunca tive vergonha de beijar ninguém sabe...” Trajetórias e narrativas acerca das masculinidades dos interlocutores da pesquisa.....	97
3.3. “Eu não vou te responder isso aí não...” Masculinidades e interseccionalidade nas tramas heteronormativas.....	110
CAPÍTULO 4 – “JAMAIS VOU BOTAR UMA MENINA NO GOL PARA TORMAR CHUTE NA CARA...” OS LUGARES PEDAGÓGICOS DE ALUNOS/AS E A APROXIMAÇÃO COM O CURRÍCULO CULTURAL	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE 1	167
APÊNDICE 2	169

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir da identificação, em minha experiência como docente do componente curricular de Educação Física, de um currículo e metodologias didáticas que estivessem alinhados à concepção de gêneros. Tal problemática surgiu devido às minhas observações em alguns momentos atravessados de incertezas, dúvidas, questionamentos que se manifestaram por meio dos movimentos realizados e a socialização pelos discentes no momento das práticas pedagógicas e em outros ambientes na escola. Isso me levou a refletir sobre a possibilidade de uma hierarquia da masculinidade compulsória em relação aos demais sujeitos, especialmente aqueles que habitam na fronteira da normalização e regulação sociocultural que historicamente, vem contribuindo em muitos aspectos, para as disparidades de gênero.

A proposta do presente estudo se estabelece no âmbito das relações humanas, partindo de dois conceitos fundamentais para os Estudos Culturais e que estão intimamente relacionados: alteridade e diferença. Alteridade é a relação com o outro (diferente) e é exercida de múltiplas formas, sendo que nem sempre essa associação é de reconhecimento, muitas vezes pode ser de violência. Tal conceito se estabelece por meio do pressuposto de que existem indivíduos e culturas distintivas e representativas que atuam e concebem sua forma de pensar o mundo de maneiras próprias e singulares. Nessa perspectiva, Angela¹ Arruda, Marilena Jamur, Thiago Melicio e Felipe Barroso (2010) esclarecem que a elaboração da alteridade acontece no seio de uma relação social e em torno de uma diferença, que se estabelece em determinado(s) contexto(s) que conforme a posição de cada grupo, essa diferença será negociada, assim como das formas de relações que estabelecem no tecido social.

Por se tratar de uma temática de relevância social, assistimos na contemporaneidade a uma série de debates sobre as representações de gênero, que são promovidos pelos meios de comunicação de massa e centros acadêmicos, permitindo que as questões que envolvem gênero se transformem em objeto de reapropriação pelos/dos sujeitos. Nos relatos, veiculados principalmente na mídia (TV, rádio...) e em plataformas digitais (Facebook, Instagram, Twitter, Youtube...) é possível identificarmos experiências de discriminação vivenciadas por diversos grupos sociais que são considerados diferentes dos padrões heteronormativos como,

¹ Informamos que a elaboração e a redação desta dissertação seguiram as diretrizes e as normas da ABNT. No entanto, no que diz respeito às citações bibliográficas no decorrer do texto, ao destacar a autoria, mencionaremos citando o primeiro nome e o sobrenome dos/as autores/as na primeira vez em que eles forem anunciados.

por exemplo, as mulheres, sobretudo negras e indígenas; os/as homossexuais, transexuais, transgêneros, dentre outros. Sobre isso, Jaqueline de Jesus (2018) nos chama a atenção pelo fato de que os meios midiáticos podem gerar comportamentos, fortalecer ou enfraquecer ideologias, visto que, são processos comunicacionais baseados em práticas e discursos sociais que produzem subjetividades fundamentadas na difusão de signos de toda espécie.

Nessa perspectiva, os estudos de gênero e sexualidade se encontram proeminentes, constituindo-se como uma das principais categorias de pesquisa na concepção dos Estudos Culturais. Devido a se originarem em um cenário político de pós-guerra, em meados do século XX, na Inglaterra, os Estudos Culturais desencadearam uma transformação cultural no mundo, revelando novas e diversas abordagens teórico-metodológicas, pois, de acordo com Ana Escosteguy (2010) o surgimento deste movimento teórico-político foi marcado certamente devido às peculiaridades do contexto histórico britânico que verberou da área política como ao meio acadêmico.

Atentamos pelo fato, de informar, que há diversas formas de se contar a história dos Estudos Culturais não sendo essa a única versão possível de seu surgimento, pois, como ressalta Maria Cevasco (2003) devido aos Estudos Culturais se caracterizarem pela polêmica e pela falta de direções consagradas, quase todas as definições, ressaltam a dificuldade de se restringir a um aspecto definidor de um campo novo, podendo diante disso, obter divergências em relação às suas origens.

Com os ideais de pensamentos críticos que vislumbravam estabelecer diálogos e reflexões culturais, propiciou a configuração de espaços alternativos de investigação, concebidos também nos campos das ações escolares contemporâneas, os Estudos Culturais surgiram a partir da necessidade política de se conceber uma educação democrática para as pessoas que tinham sido destituídas dessa oportunidade, neste caso, os operários ingleses. Em vista disso, Escosteguy (2010) indica que a multiplicidade de objetos de investigação também caracteriza os Estudos Culturais, sendo impossível abstrair a análise da cultura das relações de poder e das estratégias de mudança social. Por conseguinte, a autora salienta que a ausência de uma síntese completa sobre os períodos, enfrentamentos políticos e deslocamentos teóricos contínuos de método e objeto, faz com que, de forma geral e abrangente, o terreno de sua investigação circunscreva-se aos temas vinculados às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, posteriormente, às temáticas relacionadas com as identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas, geracionais etc.

Para a sua legitimação, os Estudos Culturais organizou-se por meio do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) e surgiu aliado ao *English Department da*

Universidade de Birmingham, tornando-se num centro de pesquisa e de pós-graduação da mesma instituição. Três textos vão compor o eixo principal de observação do CCCS para os Estudos Culturais, no final dos anos 50: *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Making of the English Working-class* (1963) de E. P. Thompson. Com vistas ao modo contemporâneo de pensar a cultura e a sociedade, os Estudos Culturais, para Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (2020), se dirigem a muitas lutas no interior da cena cultural, exibindo uma promessa intelectual especial, porque tentam transpor, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos.

No Brasil, os Estudos Culturais surgem diante das premissas de expansão do mundo acadêmico e conectados produtivamente a diferentes áreas de estudo. De acordo com Maria Wortmann, Marisa Costa e Rosa Silveira (2015), no país, os Estudos Culturais ganharam notoriedade no contexto educacional, em meados dos anos 1990. Esse acontecimento foi decisivo para a afirmação de algumas das vinculações que temos entre Estudos Culturais e Educação, estabelecidas no final de 1996.

Salientamos que os Estudos Culturais não se constituem como uma “disciplina”, mas um campo no qual intercorre a interação de diferentes disciplinas, as quais se propõem abordar os aspectos culturais da sociedade. Neste sentido, os Estudos Culturais na Educação apresentam uma importante contribuição nas discussões sobre temas que envolvem identidades, poderes, diferenças, pedagogias culturais, representações e alteridades. Sobre esse aspecto, as autoras Wortmann, Costa e Silveira (2015) nos chamam a atenção pelo fato de ser interessante salientar que é na idealização pelo enfoque de questões mais amplas que residem as principais contribuições da articulação entre Educação e Estudos Culturais, sendo isso possibilitado, na medida em que o campo da Educação impede que se proceda a uma delimitação definitiva desse lugar intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos, ou mesmo que se busque centrá-lo obrigatoriamente em uma única e definitiva direção.

Os Estudos Culturais se utilizam de uma perspectiva interdisciplinar, em que as vivências culturais não se constroem em um fechamento de fronteiras do conhecimento moderno. Neste campo de investigação, não se determinam limites disciplinares para as análises da realidade, podendo, assim, se basear em diversos discursos teóricos. Trata-se de ressignificar, olhar para o todo, a partir das experiências dos sujeitos, estranhar e desfamiliarizar, tornando explícito o que estava naturalizado (Wortmann; Costa; Silveira, 2015).

Posto isto, a interligação entre os Estudos Culturais e o âmbito educacional nos

possibilita refletir sobre os diferentes cenários nas práticas escolares contemporâneas. Dialogar em Educação hoje, se constitui a um universo complexo, no qual há múltiplas significações e sentidos. No contexto educacional brasileiro, as reflexões sobre o currículo e as práticas pedagógicas são temas centrais nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Na dinâmica dos estudos curriculares, as teorias são marcadas mediante as diferentes designações referentes aos seus conceitos, abordagens e paradigmas sendo que como teorias do currículo, encontramos as Tradicionais, as Críticas e as Pós-críticas. A respeito das especificidades de cada uma, podemos apontar, segundo Tomaz Silva (2010), que, nas teorias tradicionais, o ensino se constituía de forma mecânica e técnica; a organização curricular primava pelo convencional e apresentava uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais. Neste sentido, o sistema educacional estava alinhado ao sistema industrial, visando à formação do ser ajustado a esta realidade.

Já nas teorias críticas, Alessandra Gerez e Patrícia David (2009), defendem a ideia da não existência de uma teoria neutra, uma vez que toda teoria se baseia numa relação de poder; há a compreensão de que o conhecimento se constrói conforme as experiências culturais e históricas, portanto, sua dimensão político-ideológica constitui uma condição que lhe é inerente. Por fim, temos as teorias pós²-críticas ou pós-modernas, que, influenciadas pelos Estudos Culturais e pela Nova Sociologia, enfatizam os princípios do pós-estruturalismo e dos ideais interculturais críticos. A partir de então, destaca-se o papel do sujeito na sociedade e o currículo passa a ser entendido como uma prática discursiva (Gerez; David, 2009).

Por meio dessas teorias, é oportuno analisar a conexão da disciplina de Educação Física com o currículo e as práticas pedagógicas. É considerável entendermos que este componente curricular vai além da mera execução de movimentos, englobando também, a promoção do autoconhecimento e da compreensão do “outro”, estimulando o constante diálogo com os diferentes grupos sociais e culturais. A Educação Física pode ser assim, dependendo da abordagem que propomos oportunizar nas práticas pedagógicas. Devido as constantes mudanças que observamos na sociedade contemporânea, Daniel Maldonado,

² Para Marcos Neira e Mário Nunes (2020, p. 26), o pensamento pós vai além. Por questionar a ciência (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento, abre portas para as incertezas e considera a produção de conhecimento de grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade em cada época e lugar. O termo pós questiona os limites fixos da explicação para pensar em termos de condições para mudança, para a abertura. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não restringem a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Sem deixar de lado as questões de classe, com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas outras minorias políticas e, também, nas micropolíticas dos cotidianos.

Pollyane Vieira, Luiz Sanches Neto e Elisabete Freire (2018), asseveram que, ainda que encontramos práticas pedagógicas na Educação Física escolar marcadas por perspectivas tradicionais, podemos observar docentes que planejam e viabilizam práticas inovadoras, fundamentadas na perspectiva de que esse componente curricular possui conhecimento relevante socialmente.

De acordo com Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2010), a Educação Física deve propiciar aos/às alunos/as uma formação reflexiva e crítica, deve ainda estar atenta às questões da realidade em âmbito político e social, para que possa romper, nos espaços escolares, com padrões legitimados como corretos, naturais ou normais. Neste processo de desestabilização e problematização do modelo de gênero pré-estabelecido socialmente está a importante contribuição da disciplina.

Considerando a pluralidade dos sujeitos, é preciso, assim, valorizar e legitimar as diferenças. Para tanto, Silvana Goellner (2010) destaca que é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que fixam, aprisionam, engessam os sujeitos, enredando-os em reproduções que os caracterizam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual.

Baseando-se no pressuposto teórico de um conjunto de concepções pós-estruturalistas e análises das perspectivas dos Estudos Culturais e em consonância com as pedagogias culturais que abordam a multiplicidade de processos educativos em curso, este estudo tem como principal objetivo investigar como os/as docentes, que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Resende (RJ) e da rede municipal de Quatis (RJ), elaboram conteúdos e propostas que tratam de diferenças históricas das constituições dos gêneros. Como objetivos específicos a pesquisa se propôs a apresentar uma discussão sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, analisar o processo de diferenciações por meio das relações de gênero nas aulas de Educação Física e visibilizar problematizações sobre o modo e as possibilidades de fazer uma Educação Física pautada em um currículo cultural que aborde as questões de gênero.

Na discussão aqui pretendida, contextualizamos e buscamos problematizar conceitos como gênero, estereótipos, cultura, marcadores sociais da diferença e os desdobramentos dessas compreensões na disciplina de Educação Física escolar, tendo como suporte teórico autores/as como: Joan Scott (1995), Judith Butler (2018, 2020 e 2021), Michel Foucault (1998 e 1999a), Silva (2010, 2020a, 2020b), Guacira Louro (2000, 2004, 2007, 2011 e 2020), Jeimis Castro e Eliane Vargas (2018), Goellner (2010 e 2013), Leandro Brito (2018 e 2020), Fabiano Devidé (2020), Neira (2018), dentre outros/as.

A seguir, apresentamos o percurso trilhado para a produção de dados deste estudo. Pretendemos discorrer sobre os elementos utilizados, como locais, sujeitos entrevistados, tipo de roteiro, mídias digitais de comunicação, documentos necessários no que se refere ao sigilo das informações, dentre outros recursos.

O olhar teórico-metodológico: percorrendo os caminhos da pesquisa, relatos sobre a feitura do estudo

De acordo com o objetivo deste estudo, no primeiro momento, para o embasamento teórico, selecionamos diversas teorias, conceitos, abordagens e enunciados, sobretudo no que se refere à prática pedagógica e às questões de gênero nas aulas de Educação Física. Nesse momento, consideramos importante explicitar como a pesquisa foi se organizando e se estruturando e como essas cidades e escolas foram escolhidas para serem analisadas, também explicar sobre a construção da rede de entrevistados e todo processo do estudo.

Pautado em Maria Minayo (2009), esta pesquisa, teve uma abordagem qualitativa e apresentou as seguintes características: a fase exploratória, a qual se define como uma atividade básica da ciência na sua indagação e na construção da realidade; o trabalho de campo, em que se buscará relacionar a experiência à discussão teórica, elaborada no primeiro momento; podendo ter resultados que se confirmam ou refutam o referencial teórico e a análise do material empírico.

Ao explorar o campo da educação, tal abordagem permite ao/a pesquisador/a a interlocução com experiências e vivências dos indivíduos em determinado universo, neste caso, indivíduos que participam do cotidiano escolar. Esse artefato requer otimismo e determinação, pois, em muitos aspectos relacionados à pesquisa, vemos a valorização de dados estatísticos como produção de resultados de pesquisas. Minayo (2009, p. 21) completa que a pesquisa de abordagem qualitativa:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Essa pesquisa foi engendrada por meio de aproximações em pensar e fazer pesquisa organizada a partir de referenciais e perspectivas pós-críticas em que estudiosos/as refutam

dizeres e pensamentos normativos relacionados aos métodos de pesquisa, pois, conforme Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012), ao relativizá-los e revitalizá-los a partir do problema de pesquisa e da orientação teórica, criam-se novas metodologias ou processos de elaboração de dados. Desse modo, o aporte nos olhares teóricos pós-críticos utiliza a criatividade para elaborar as pesquisas qualitativas, acompanhados por movimentos de reconstrução e ressignificação de metodologias para investigações mais efetivas.

A partir disso, as análises das narrativas dos interlocutores foram pautadas por meio de teorizações pós-críticas, organizadas mediante a especificidade de cada investigação. Mediante aos dados encontrados na entrevista, foram apresentados a análise e interpretação do material escrito e os referenciais teóricos que se relacionam com o tema aqui tratado, tensionando o campo das teorizações educacionais através da indagação de noções que estão imbricadas à linguagem, verdade, sujeitos e poder. Para isso, evitamos conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar, descrever e analisar nosso objeto, ou seja, daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais e da tarefa de prescrever (Meyer; Paraíso, 2012).

Nesse aspecto, por intermédio de produções teóricas de Foucault (1999b) podemos entender discursos não sendo aquilo que compreende somente as lutas ou os sistemas de dominação, mas engloba também aquilo que se luta, e o meio pelo qual se luta como também aquele poder que queremos nos apoderar. Kleber Prado Filho (2013, p. 93) destaca que para Foucault:

[...] discurso é prática histórica social e política — prática social produzida na história e atravessada por interesses e poderes — em seus próprios termos: “prática discursiva”, no sentido trabalhado em “A ordem do discurso; como conjunto de regras e relações, jogos de verdade, regimes discursivos, práticas de separação, de exclusão, de regulação daquilo que pode ou não pode ser dito, vigilância da relação entre o visível e o dizível”. Em suas palavras: “Para além do sentido de práticas de exclusão e regulação, portanto, o discurso é ainda alvo e instrumento de lutas, podendo—se acrescentar que ele é o próprio campo de luta e enfrentamento político em nossas sociedades”.

Assim, entendemos que a análise do discurso se estabelece permeada por conjuntos de práticas e enfrentamentos, fazendo emergir diferentes regimes de verdades que constituem as histórias e as questões sociais.

Como instrumento de elaboração de dados, optamos por realizar uma conversa mediante a uma entrevista semiestruturada seguindo um roteiro (Apêndice 1), que continham

perguntas abertas, imagens³ e um vídeo, relacionados ao tema proposto para o estudo. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, formando assim, informações diretamente desenvolvidas por meio do diálogo com os sujeitos selecionados, permitindo que esses mesmos sujeitos refletissem sobre a sua própria realidade (Minayo, 2009).

No âmbito das questões discursivas da entrevista, foi intencionado que os docentes compartilhassem seus entendimentos sem restrições, abordando a realidade do ensino no contexto de suas práticas, principalmente no que diz respeito às questões de gênero nas aulas de Educação Física. Além disso, em relação às imagens e ao vídeo, os participantes discursaram sobre as percepções das questões propostas. Os encontros com os professores aconteceram em data oportuna obedecendo ao tempo disponível deles nas escolas.

Para a realização do estudo de campo, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Quatis (RJ) e da Secretaria Estadual de Educação de Resende (RJ). Nesse sentido, selecionamos escolas da rede pública estadual da cidade de Resende (RJ) e da rede pública municipal de Quatis (RJ). Os percursos do estudo de campo aconteceram da seguinte forma: primeiro, estabelecemos o contato com os/as professores/as da rede pública estadual de Resende (RJ) e da rede pública municipal de Quatis (RJ), por meio das Secretarias de Educação e escolas; em seguida, agendamos as datas e explicamos como seriam a participação dos/as docentes no estudo de campo, explicando sobre a proposta da pesquisa. Logo após, realizamos a entrevista semiestruturada para aprofundar e esclarecer o objetivo do estudo, por meio de reflexões e depoimentos dos sujeitos participantes. Essas entrevistas foram transcritas e por fim, realizamos a interpretação e análise dos dados após o estudo de campo.

Sobre a participação das pessoas na pesquisa, salientamos que foram criados pseudônimos para os participantes a fim de preservarmos as identidades dos docentes, todas as informações foram e serão mantidos em sigilo absoluto, registrados em uma via assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) assinado pela pesquisadora responsável pelo estudo e encaminhado a cada participante. Assim, ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado para consulta e aceite por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*), como também, no momento das entrevistas presenciais. Depois de compreenderem e esclarecerem eventuais dúvidas com a pesquisadora responsável pelo estudo, cada docente que aceitou colaborar na pesquisa, assinalou a opção correspondente no formulário eletrônico ou assinatura do próprio termo em formato

³ Link para acesso às imagens e ao vídeo que foram utilizados na entrevista: https://drive.google.com/drive/folders/1hCLZFfulicKzeO_-iS60I-aae9NICA2_?usp=sharing

presencial, concordando em participar.

Para investigar como os/as docentes de Educação Física, nas suas práticas pedagógicas, elaboram conteúdos e propostas que tratam das diferenças históricas das constituições dos gêneros, optamos por professores e professoras, que atuam ministrando aulas de Educação Física no ensino fundamental anos finais, ou seja, do sexto ao nono ano. De acordo com a Base Comum Curricular (2017), é importante salientar, que no ensino fundamental anos finais são evidenciados uma fase de transição entre a infância e adolescência de alunos e alunas em que demonstram a compreensão do/a adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais que são próprias.

A participação dos entrevistados na pesquisa foi realizada de duas maneiras: remotamente, recorrendo às plataformas e serviços disponíveis que auxiliem para essa finalidade, ou presencial, agendada oportunamente com os docentes, no próprio espaço escolar. Nesse sentido, participaram do estudo 13 professores homens e informamos que os interlocutores puderam ter a liberdade e autonomia para desistirem da pesquisa, se achassem necessário, ou também, caso fosse pertinente, poderiam deixar de responder pergunta(s) do roteiro da entrevista. Evidenciamos que todos os professores participaram da entrevista, sendo que somente um docente optou por não compartilhar suas impressões sobre o vídeo sugerido, o que será analisado posteriormente.

Um fator dificultador para um melhor resultado no número de entrevistas com os docentes foi a disponibilidade de horário, pois, a maioria dos profissionais de Educação Física trabalham em outras escolas, possuem outra profissão ou moram em outras cidades. Por esse motivo, tivemos que reagendar os encontros algumas vezes e muitos professores/as acabaram não participando alegando falta de tempo e disponibilidade para colaborar com o estudo.

Um fato interessante foi a adesão exclusiva de apenas docentes homens no estudo. Nenhuma das cinco professoras convidadas e que, originalmente haviam aderido, participaram da pesquisa. Umas reagendavam, alegando algum compromisso e outras simplesmente não respondiam as mensagens em outras tentativas. Destaco também que como pesquisadora, o meu lugar de comunicação com os interlocutores, como mulher cisgênera e heterossexual, talvez possa ser uma condição que tenha contribuído para a realização do campo e adesão dos professores à entrevista. Assim, indago se uma pessoa que se identifica com uma identidade de gênero diferente da apresentada pela pesquisadora iria alcançar esses participantes da pesquisa?

Dando continuidade ao percurso realizado para a feitura da pesquisa, realçamos que o estudo de campo foi realizado nos meses de maio e junho de 2022 e a duração das entrevistas foi por tempo indeterminado, oscilando entre 30-45 minutos de gravação. Conversas informais sobre o objeto de estudo também foram realizadas durante as investigações no estudo do campo, no intuito de diversificar e ampliar diferentes reflexões sobre o objeto de pesquisa. Salientamos que o orientador acompanhou uma das entrevistas, a fim de sugerir outras ideias relacionadas ao roteiro semiestruturado, também perceber como estava a compreensão dos entrevistados e a conexão da pesquisadora com o campo de estudo.

Sobre os espaços pesquisados, o estudo aconteceu em 4 escolas da rede pública estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, no município de Resende, e em 6 escolas da rede pública municipal do município de Quatis, ambas as cidades se localizam no Sul do estado do Rio de Janeiro. As duas cidades são bem próximas, com uma distância de 23,7 km de uma para a outra.

Saliento que sou professora efetiva desde 2016, como docente de Educação Física na educação básica no ensino fundamental anos iniciais pela Secretaria Municipal de Educação de Quatis e resido na cidade de Resende. Além disso, considero importante justificar um pouco mais sobre o motivo pelo qual escolhi essas duas cidades para desenvolvimento da pesquisa. Entre os pontos mais elucidativos, considero duas questões que também são fundamentais: Por meio das minhas observações e do meu ponto de vista, as cidades apresentam um quantitativo de homens atuando como docente, tanto na rede municipal, quanto na rede estadual, que sobressai em relação às mulheres no cargo de docentes de Educação Física. A segunda questão se direciona, por localizar em Resende a AMAN (Academia Militar das Agulhas Negras), o maior local de formação dos oficiais do Exército Brasileiro. Salientamos que, somente no ano de 2018⁴ se iniciou a inserção de mulheres na AMAN para a formação direcionada à carreira efetiva de combatentes. Antes disto, as mulheres ocupavam apenas cargos de tecnologia, saúde e educação.

Chamamos a atenção pelo fato de que o número de vagas para o público de mulheres é inferior às vagas destinadas aos homens, sendo que apenas 10% das vagas são destinadas a elas. Há a tendência de, nesta cidade e também nas cidades vizinhas, predominarem um fluxo e uma circulação maior de homens, estimulando uma culturalização da masculinidade nas vivências sociais da cidade, prevalecendo desse modo, indicadores de uma hierarquia entre os gêneros, em que homens se sobressaem em relação às mulheres.

⁴ Disponível em: 11nq.com/mvJkJ. Acesso em: 02 de Agos. 2022

Como professora⁵ da rede municipal de ensino na cidade de Quatis, alcancei uma aceitação maior para realização da pesquisa, sendo facilitados todos os procedimentos burocráticos em relação às escolas e contato com os/as professores/as que atuam na rede. Sobre as escolas estaduais da rede pública de Resende, foi concedida prontamente e sem empecilhos a autorização por meio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, concordando com a participação dos professores e das professoras na pesquisa. Porém, as entrevistas demandaram mais tempo de execução, por se tratar de um quantitativo maior de escolas e a carga horária dos/as docentes serem extensas, não possibilitando reservar um horário para realização das entrevistas, dificultando o encontro com os/as professores/as.

Sobre esses espaços pesquisados, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)⁶ por estimativa, em 2021, Resende teve uma população de 1.333.244 pessoas, dispendo de um salário médio mensal de 2,7 salários mínimos em 2020, tendo uma unidade territorial de 1.099,336 km². Composta de grandes investimentos empresariais principalmente no setor automobilístico, além de suas belezas naturais; compostas por rios, cachoeiras; fauna e flora, a cidade se localiza próximo ao Rio Paraíba do Sul e da Rodovia Presidente Dutra, que conecta as duas metrópoles: Rio de Janeiro e São Paulo. Em Quatis, a agropecuária⁷ juntamente com a agricultura e avicultura, movimentam a atividade econômica da cidade⁸ e em conformidade às mesmas páginas de informações, a cidade, deteve um número de 14.562 residentes na cidade em 2021, com uma renda média mensal de 1,7 salários mínimos no ano de 2020. Dispendo de uma unidade territorial de 284,826 km², faz adjacência à região de Resende (RJ), Barra Mansa (RJ) e Volta Redonda (RJ).

No que se refere às informações sobre a Educação, na cidade de Resende (RJ), no ano de 2010 a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade foi de 97% e os alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental da rede pública da cidade receberam nota 4,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtendo um total de 16.221 matrículas no ano de 2021, dispendo de 931 professores e professoras no ensino fundamental. Se tratando de número de escolas, o município conta com 57 estabelecimentos de ensino fundamental, sendo

⁵ Usarei em alguns momentos, a escrita em primeira pessoa do singular, pois, será onde manifesto questões particulares em relação à pesquisa. Em outros momentos, foi utilizado a primeira pessoa do plural, ao passo que diferentes pessoas contribuíram com sugestões e reflexões para a feitura desse estudo tais como: orientanda, orientador, coordenação, grupo de orientação, banca de qualificação e defesa, as referências e autores/as com os quais tive a oportunidade de dialogar.

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/resende/panorama>. Acesso em: 02 de Agos. 2022.

⁷ Disponível em: <https://quatis.rj.gov.br/dados-gerais/>. Acesso em: 02 de Ago. 2022.

⁸ Disponível em: https://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=Quatis&uf=RJ. Acesso em: 02 de Ago. 2022.

que dessas escolas, 6 da rede estadual de ensino, atendem o ensino fundamental nos anos finais, com base nas informações disponibilizadas através da página da Secretaria de Educação do Município de Resende⁹ e pelo site do IBGE. Em relação aos dados obtidos sobre a educação, Quatis (RJ) no ano de 2010, apresentaram 97,6% da taxa de escolarização de 6 a 14 anos, com Índice de Desenvolvimento Educacional Básico de 4,4% nos anos finais do ensino da rede pública em 2019, com 1677 matrículas no ensino fundamental em 2021, contando com 120 docentes no ensino fundamental e com 8 estabelecimentos escolares de ensino fundamental registrados no ano de 2021, sendo que 4, dessas 8 escolas atendem o ensino fundamental anos finais.

Salientamos que entramos em contato com todas as escolas de Resende (RJ) e Quatis (RJ), a fim de conseguirmos professores/as que aceitassem participar da pesquisa. Dessa forma, as escolas foram escolhidas mediante a disposição dos/as professores/as que tinham disponibilidade e interesse em contribuir para o estudo.

Após a finalização do estudo de campo, foi realizada a transcrição das entrevistas e o agrupamento das respostas de todas as perguntas abertas respondidas pelos interlocutores. Os arquivos de vídeo/áudio foram transcritos de forma integral, seguindo o roteiro de entrevistas. Cabe ressaltar que, o modo de transcrição é altamente trabalhoso e complexo, sendo que, em alguns momentos, por má qualidade do som, não foi possível descrever fielmente o que foi dito, mas, tentamos aproximar ao máximo.

Elaboramos um quadro sobre o perfil dos participantes em que foram agrupadas as informações dos docentes sobre: idade, classe-social, cor-raça, religião, deficiência(s) e identidade de gênero. Para o perfil profissional foi utilizado esse mesmo quadro contendo informações a respeito de: ano de formação; se possui outra graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado e em qual área; tempo que atua como docente e se possui outra profissão; a carga horária na escola que atua; quais faixas etárias as escolas atendem e se eles sempre trabalharam com esse público. Essas informações estão ponderadas no próximo tópico: Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa: uma breve apreciação do perfil sociológico, por meio de uma primeira análise sobre o perfil sociológico e profissional, junto de trechos explicativos e esclarecedores.

Para a análise das narrativas dos interlocutores obtidas nas entrevistas, realizamos os seguintes deslocamentos: Os relatos dos interlocutores foram agrupados mediante a cada pergunta do roteiro da entrevista (pergunta 1, resposta de todos participantes; pergunta 2,

⁹ Disponível em: <https://resende.rj.gov.br/servicos/unidades-de-ensino>. Acesso em: 02 de Ago. 2022.

resposta de todos participantes), e assim sucessivamente para as nove perguntas, para as quatro imagens e para o vídeo. Por meio desse agrupamento pudemos ter uma apreciação de todas as narrativas elaboradas nos estudo de campo. Após essa reorganização, distribuimos em um quadro todas as informações destacando enunciados semelhantes que apareciam com maior evidência nas narrativas dos interlocutores. A partir desse arquivo, foram elaborados segmentos discursivos que dialogavam com as propostas e objetivos do estudo por meio de blocos, as narrativas escolhidas possibilitaram as análises dos discursos que se encontram no capítulo 2: Entretecendo os discursos dos professores: o que revelam as narrativas sobre as práticas pedagógicas; capítulo 3: Notas sobre masculinidade(s) nas aulas de Educação Física: corpos dissidentes e a pluralidade dos homens; e capítulo 4: “Jamais vou botar uma menina no gol, para tomar chute na cara...” Os lugares pedagógicos de alunos/as e a aproximação com o currículo cultural.

Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa: uma breve apreciação do perfil sociológico

Nesse momento, apresentarei as pessoas que contribuíram voluntariamente com esse estudo, descrevendo-os com informações pessoais e profissionais¹⁰, como as conheci e de que forma aconteceram os nossos encontros. Acredito ser importante pensar os interlocutores por meio de suas particularidades, considerando suas diferenças, assim, ao realizar a análise poderemos atravessar essas informações juntamente com os relatos de campo entendendo um pouco mais sobre cada vivência relatada na pesquisa.

Por meio de uma espécie de fio condutor em que um participante foi indicando e sugerindo outros, consegui compor uma rede de contatos para realização do estudo. Nessa rede, uma amiga, de meu convívio pessoal, indicou uma professora de Educação Física que contribuiu indicando vários contatos de professores das redes municipais e estaduais de Resende e Quatis.

Assim, tive a oportunidade de me comunicar com muitos professores/as que sugeriram estratégias para encontrar outros/as professores/as que aceitassem participar da pesquisa. Em um primeiro momento, esse estudo seria realizado também na rede municipal de Resende (RJ), porém, o processo ao qual protocolei na Secretaria de Educação do

¹⁰ As informações sobre os participantes foram transcritas exatamente como foram ditas por eles, não foram realizadas correções frente às informações obtidas pelos entrevistados. Todos os dados e explicações pessoais e profissionais foram autodeclaradas pelos participantes da forma como eles identificam a si mesmos.

município não seguia para aprovação, tornando-se inviável o tempo de espera para liberação do estudo nas escolas da rede municipal de Resende (RJ), direcionando a pesquisa apenas na rede estadual na cidade de Resende (RJ). Após a autorização da secretaria estadual de Resende para realização da pesquisa, fui até às escolas estaduais para encontrar e ter um primeiro contato com os interlocutores. Começo então, pelo primeiro participante da pesquisa.

Ronaldo, de 46 anos, de classe social média, de cor-raça branca, acredita em Deus, porém, não tem nenhuma religião definida. Não possui deficiência e informou que sua identidade de gênero é heterossexual. Formou em 2002 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), possui especialização em Ciências da *Performance* Humana em Academia; Desporto Escolar; Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual; Fisiologia do Exercício; Treinamento Desportivo e Transtorno do Espectro Autista. Possui mestrado em Ciências e Desenvolvimento Humano e doutorado em Ciências da Saúde. Atua há 20 anos como docente de Educação Física e exerce outras profissões, como músico e personal.

As escolas em que ele leciona, atendem a faixa etária do sexto ano do ensino fundamental II ao terceiro ano do ensino médio e possui uma carga horária de 20 horas, ressalta que já trabalhou com outras faixas etárias. Ronaldo foi solícito e indagou o tempo de duração da entrevista, em seguida, pediu para que eu retornasse no final do período vespertino para realizarmos a entrevista. A entrevista aconteceu no dia 02 de maio de 2022, na escola em que ele leciona e com duração de 20min 83s.

O segundo interlocutor foi César, possui 63 anos, de classe social média, de cor-raça branca, sua religião é católica, não possui deficiência e declarou ser masculino, quando perguntado sobre sua identidade de gênero. Formou-se em 1979, na Escola de Educação Física de Volta Redonda, tem especialização em MBA¹¹ (*Master Business Administration*) em Organização e Planejamento em Eventos Educacionais e Educação. Atua como docente há 42 anos e não possui outra profissão, as escolas em que leciona, atendem uma faixa etária do sexto ao nono ano do ensino fundamental II e o ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no horário noturno, sua carga horária é de 36 horas e já trabalhou com outras faixas etárias. Quando fiz o convite para participar da pesquisa, ele aceitou de imediato, já

¹¹ O MBA tem como foco as áreas de gestão e negócios. Por isso, ao longo do MBA são abordados conteúdos que possibilitam ao profissional desenvolver habilidades de liderança e gestão, seja gestão de pessoas, financeira, de marketing etc. Sua grade curricular possui muitas atividades e disciplinas práticas. O foco não está na teoria, mas na abordagem prática de determinados aspectos da profissão. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/qual-a-diferenca-entre-mba-e-posgraduacao>.

agendando o nosso encontro. A entrevista ocorreu no dia 05 de maio de 2022 e teve duração de 32min 47s.

O próximo participante foi Túlio, têm 47 anos, de classe média, de cor-raça parda¹², sua religião é católica, porém, relatou que não é atuante, não possui deficiência e declarou sua identidade de gênero sendo masculino. Concluiu sua formação no ano de 2006, na Escola de Educação Física de Cruzeiro (ESEFIC), com especialização em Educação Física escolar. Formado há 13 anos, exerce outra profissão como treinador de vôlei, possui uma carga horária de 16 horas em apenas uma escola, sendo que essa escola atende uma faixa etária a partir dos nove anos que compreende o ensino fundamental I até o ensino médio, informou já ter trabalhado com outras faixas etárias.

Em um primeiro momento, Túlio ficou em dúvida sobre participar do estudo, alegando que talvez não soubesse responder às questões. Expliquei como seria a entrevista, ressaltando a liberdade em responder ou não as perguntas, então, ele concordou em participar. A entrevista teve duração de 25min no dia 27 de maio de 2022.

Fábio foi o seguinte interlocutor, com 40 anos, de classe social média, de cor-raça parda, não segue nenhuma religião e não possui deficiência, se identificou como masculino quando perguntado sobre sua identidade de gênero. Formou em sua primeira graduação no ano de 2007, em Educação Física e a segunda graduação concluiu em 2018 na área de Pedagogia. Realizou especializações, sendo elas: Filosofia Moderna e Contemporânea; Metodologia da Educação Física; Psicomotricidade; Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar; Orientação Escolar e em Gestão Escolar.

Atua como docente há 15 anos e também como coordenador pedagógico. Hoje, tem uma carga horária de 40 horas na rede estadual de Resende (RJ) e 20 horas na rede municipal de Porto Real (RJ) e as escolas onde trabalha, atendem dos onze anos que compreende o ensino fundamental II até a educação de jovens e adultos (EJA), mas ele destaca que já trabalhou com alunos e alunas provenientes de todas as faixas etárias e que lecionou também no sistema prisional. A pesquisa aconteceu no dia 30 de maio de 2022 com duração de 31min 38s. Fábio, além de professor de Educação Física é também coordenador pedagógico nessa mesma escola.

Antônio tem 41 anos, de classe social média, sua cor-raça é parda, de religião católica,

¹² Essa foi a autodeclaração de alguns participantes. Por mais que eles tenham se identificado dessa forma e que o IBGE use essa nomenclatura para heteroidentificação, há teóricos como Cleusa Turra e Gustavo Venturi (1995), Kabengele Munanga (1999 e 2004) e Abdias Nascimento (1978) que tensionam essa forma de se identificar.

não possui deficiência e identificou-se como masculino ao declarar sua identidade de gênero. Formou em 2003 na Escola Superior de Cruzeiro (ESC), é pós-doutor em biomecânica pela UNESP na área de Educação Física, especificamente na Engenharia Biomédica. Há 18 anos atua como professor de Educação Física, e, além de professor na rede estadual de Resende (RJ), exerce a profissão de docente e de coordenador no curso superior de Educação Física. Sua carga horária é de 46 horas na rede estadual e as escolas onde trabalha atendem a faixa etária do sexto ano do ensino fundamental II ao ensino médio, mas, salienta que já trabalhou com outras faixas etárias.

A duração de 24min 83s a entrevista no dia 31 de maio de 2022. Ao final de nosso encontro, Antônio ofereceu ajuda e perguntou se poderia compartilhar o convite da pesquisa no grupo de professores/as ao qual participa, o grupo é composto por docentes da faculdade em que ele trabalha como coordenador do curso superior de Educação Física. Isso foi importante para que eu continuasse a formar as redes de contatos dos/as entrevistados/as.

Carlos, professor de uma escola da rede estadual de Resende (RJ), tem 44 anos, informou que sua classe social é pobre/baixa, de cor-raça preta, sobre a sua religião, faço um pequeno parantêses para dizer sobre o que o interlocutor pensa a respeito: *“tem um amigo que diz que eu sou um oportunista religioso, porque eu sempre disse pra ele que: fui batizado em uma igreja católica, pouco frequentei, já frequentei a evangélica, já frequentei o espiritismo, já frequentei a umbanda, frequentei não, fui umas ou duas vezes, leio muito sobre fundamentações religiosas, aí eu falo pra ele que todas elas têm um ponto em comum que é te fazer um ser humano melhor e cada uma é importante para um em determinado momento da vida, e, que eu faço uso de todas, aí ele brinca comigo que eu sou um oportunista religioso. Gostei do termo, adotei o termo. Sou religioso, vamos dizer assim, mas eu acredito que Deus está mais presente na natureza do que num ambiente fechado”*.

Finalizado os dizeres de Carlos, continuo explicitando sobre o perfil dele. Não possui nenhuma deficiência e informou que sua identidade de gênero é heterossexual. O ano de sua formação foi em 2003 no Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA). Especializou-se em Desporto adaptado, que não é na área de educação; Desporto Escolar e; Filosofia. Está cursando uma segunda graduação em Sistemas de Informação. Atua como docente há 17 anos e trabalha também como personal trainer. Nas escolas, atua com 43 horas de aulas, sendo uma escola de rede privada e outra de rede pública estadual. Ambas as escolas, atendem alunos/as do ensino fundamental II ao ensino médio.

A entrevista teve duração de 39 min, no dia 03 de junho de 2022. No momento em que foi exibido o vídeo proposto a ser apreciado pelos docentes, Carlos se emocionou vindo

às lágrimas, relatou que o vídeo desperta muitas emoções, perguntou onde havia conseguido aquele vídeo e se poderia disponibilizar para ele. Reforçou também sobre a importância de receber os resultados do estudo.

Rodrigo, professor da rede municipal de Quatis (RJ), tem 37 anos, sua classe social é média, de cor-raça parda, de religião católica, não possui deficiência e declarou sua identidade de gênero sendo heterossexual. Terminou a sua graduação em 2006, na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), possui duas especializações: Psicomotricidade e Educação Física escolar com Ênfase na Inclusão. Exerce a docência há 10 anos e não possui outra profissão. Atua em duas escolas, sendo uma da rede privada e outra pública. Cada uma contabiliza 20 horas, formando um total de 40 horas/aulas trabalhadas por ele, sendo que, a escola da rede pública municipal atende do maternal ao ensino médio e a escola da rede privada, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental I e II. Informou que já trabalhou com outras faixas etárias.

O primeiro contato para convidá-lo, foi via *WhatsApp* e através de troca de mensagens, agendamos a entrevista pelo *Google Meet*, pois ele reside no Rio de Janeiro e leciona na zona rural, o que tornou nosso contato presencial um pouco difícil. Foi muito atencioso e se mostrou disposto a ajudar no que precisasse. A entrevista aconteceu no dia 12 de maio de 2022, com duração de 26min 55s de maneira *online*.

Maurício possui 55 anos, declarou ser de classe social baixa para média e da classe operária, pois a seu ver, o professor é operário. De cor-raça negra, sua religião é espírita kardecista, não possui deficiência e identificou-se como masculino quando foi indagado sobre sua identidade de gênero. Sua formação foi no ano de 1991, na Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro (ESEFIC), possui especialização em: Psicomotricidade para Educação Infantil; Gestão e Orientação Educacional e; Supervisão Educacional.

Há 40 anos, atua como docente e não tem outra profissão. Sua carga horária é de 20 horas na rede municipal de Quatis (RJ) e a escola em que atua atende da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental II. Informou que já trabalhou com todas as faixas etárias, mas que a educação infantil é o que considera mais prazeroso. Hoje, aos 55 anos diz se divertir com a criançada, rola no chão e é um prazer imenso. Também exerce um trabalho de atividade motora no asilo como ação social voluntária.

Maurício reside em Resende (RJ) e leciona na zona rural. Achemos melhor realizar o encontro pelo *Google meet* devido às impossibilidades de horários disponíveis em comum da pesquisadora e do interlocutor. A entrevista aconteceu no dia 18 de maio de 2022 e teve uma duração de 45min 01s. Na entrevista, além de responder sobre o roteiro semiestruturado,

conversamos sobre questões relacionadas ao local onde ele trabalha e a prática da Educação Física no quilombo.

Rodolfo tem 58 anos, sua classe social é média, de cor-raça parda, sua religião é evangélica, não possui deficiência e declarou ser homem, quando perguntei sobre sua identidade de gênero. Formou-se no Centro Universitário de Lisboa, no ano de 2010. Possui três especializações: em Gestão Educacional Integrada; Educação Física escolar e; Educação Física escolar com ênfase na Inclusão. Atua como docente há 22 anos e não tem outra profissão. Sua carga horária é de 40 horas em duas escolas da rede pública municipal de Quatis (RJ) e essas escolas atendem do maternal ao nono ano do ensino fundamental II. Pelo fato de Rodolfo residir no Rio de Janeiro, preferiu realizar a entrevista através do *Google Meet*, pois ele leciona em uma escola na zona rural. A entrevista aconteceu no dia 18 de maio de 2022 e teve duração de 27min 28s.

Rick tem 57 anos, sua classe social é média, de cor-raça branca, sua religião é evangélica, não possui deficiência. Ao ser perguntado qual a sua identidade de gênero ele declarou ser 100% heterossexual e atribuiu risos no momento da fala. Sua formação foi no ano de 2001 pela Universidade Castelo Branco. Possui especialização em musculação na área de academia. Trabalha como docente há 10 anos e exerce outra profissão como professor de musculação em academia. Possui uma carga horária de 20 horas na rede municipal de Quatis (RJ) e a escola que atua atende uma faixa etária dos 6 aos 15 anos que compreende o ensino fundamental I e II e informou ter trabalhado com outras faixas etárias. A entrevista aconteceu no dia 22 de junho de 2022, com duração de 18min 38s, no intervalo para o almoço, pois Rick alegou falta de tempo em outros momentos.

Gustavo tem 34 anos, de classe social média, sua cor-raça é negra e de religião cristã, não possui deficiência e declarou ser heterossexual ao ser perguntado sobre sua identidade de gênero. Formou na Universidade de Barra Mansa (UBM) no ano de 2006. Possui especialização em Educação Física escolar, atua como docente há 12 anos e exerce outra profissão como treinador de tênis. Sua carga horária é de 40 horas aulas, 20 pela rede de ensino municipal e 20 pela rede de ensino estadual, ambas na cidade de Resende (RJ). A rede estadual atende uma faixa etária do ensino fundamental II até a educação de jovens e adultos (EJA) e a rede municipal atende o ensino fundamental I e II. Apresentei as intenções da pesquisa e no mesmo dia, em um momento de intervalo das aulas dele, realizamos o diálogo, com duração de 1h 7min no dia 15 de junho de 2022.

Cássio tem 36 anos, de classe social média, sua cor-raça é branca, cristão, não possui deficiência e, ao ser indagado sobre sua identidade de gênero, informou ser heterossexual.

Formou-se em 2009 pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Possui especialização em Educação Física escolar e Psicomotricidade; e Treinamento Desportivo na área de Inclusão Social. Atua como docente há 12 anos e não possui outra profissão. Trabalha em duas escolas de cidades distintas, sendo, 20 horas aulas na rede municipal de Quatis (RJ) e 20 horas aulas na rede municipal de Barra Mansa (RJ). Essas escolas atendem alunos/as do ensino fundamental I e ensino fundamental II e Cássio diz ter sempre trabalhado com essa faixa etária. Trocamos mensagens e na segunda tentativa de encontro conseguimos realizar a entrevista no dia 21 de julho de 2022, com duração de 32min 59s. Optamos em realizar a pesquisa via *Google Meet*, devido ao fato de trabalharmos em dias opostos e nos outros dias ele lecionar em outro município.

Por fim, discorro sobre Mauro, que tem 35 anos, de classe social média, de cor-raça branca, não tem religião, possui deficiência física e diz não ter identidade de gênero, abre aspas, “*não tenho não, não vejo isso*”. Formou-se em 2008, no Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), possui duas especializações: Educação Física escolar e Educação Especial e Inclusiva. Atua como docente desde 2016 e exerce outra profissão como corretor de imóveis. A carga horária na escola em que atua é de 40 horas e atendem da educação infantil ao ensino fundamental II e explica já ter trabalhado com outras faixas etárias também. Por meio de contato pelo *WhatsApp* agendamos nosso encontro via *Google Meet*, devido a falta de oportunidade durante a semana nos turnos da manhã e da tarde, a entrevista aconteceu 18 de maio de 2022 no horário noturno e teve duração de 32min 42s.

Depois de discorrer sobre os interlocutores, considero ser importante dizer que as investigações realizadas na etapa da pesquisa de campo foram gravadas, transcritas e analisadas. Sendo assim, de acordo com o perfil dos 13 docentes, todos são homens, com idade média de 46 anos, sendo a mínima de 34 e máxima de 63. Dentre eles, 11 consideraram pertencer a uma classe média social; 1 de classe baixa e 1 professor se identificou como sendo de classe operária. Em relação à cor-raça, 5 se autodeclararam brancos; 5 sendo pardos e 3 negros. No que se refere à religião, 4 dizem pertencer ao catolicismo, 2 cristãos, 2 evangélicos, 2 destacaram que acreditam em Deus, porém, não pertencem a nenhuma religião, 1 é espírita kardecista e 2 dizem não pertencer a nenhuma religião. Apenas 1 dos participantes possui deficiência e em relação à identidade de gênero, 6 relataram serem heterossexuais; 5 masculino; 1 se identificou como homem e, por último, 1 participante declarou não ter identidade de gênero. Dessa forma, ao analisar o perfil dos professores observamos que a maioria é de classe média e professantes do Cristianismo. A maioria não

possui deficiências e são negros¹³.

Ao perguntar sobre qual a cor e raça dos participantes, a partir de um aprofundamento dos estudos, identificamos que as respostas deles foram referentes à sua identidade racial. Antônio Guimarães (2008) explica que raça é cientificamente uma construção social, são efeitos de discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas e pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências).

Sobre a junção dos pardos e negros no perfil cor-raça, entendemos o reconhecimento da questão racial no Brasil como algo que depende da história e como os fatores sociais e políticos historicizados vão conformando as culturas e as sociedades. Nesse sentido, José Petruccelli e Ana Saboia (2013) explicam que, o conceito de raça é considerado essencialmente como uma construção sócio histórico e sua transversalidade é compreendida em semelhança a histórias específicas que dizem respeito como se estruturam as relações entre grupos dentro de uma sociedade e entre diferentes sociedades. A identidade racial tem o caráter do fenótipo, mas ela é, sobretudo, uma questão política.

No que se refere à identidade de gênero, apenas 1 participante se identificou de acordo com o termo “identidade de gênero”, entretanto, ao que parece, todos manifestaram serem cisgêneros¹⁴. Jesus (2012) evidencia que, o termo “identidade de gênero”, remete ao gênero que a pessoa se identifica, podendo ou não estar de acordo com o gênero que lhe foi atribuído no momento do seu nascimento, sendo diferente da identidade sexual da pessoa¹⁵, diante disso, não se pode considerar que toda pessoa é naturalmente cisgênero.

A identidade de gênero é como cada pessoa de forma individual vivencia seu gênero, podendo se identificar como sendo mulher, homem, nenhum dos dois, os dois e outras

¹³ O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) dispõe de cinco classificações para a autodeclaração da cor de pele, são elas: branca, preta, parda, amarela e indígena. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 28 jul. 2022. A pesquisadora Nathália Afonso, cita que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), agrupa os autodeclarados pretos e pardos como grupo racial negro. Eles compõem mais da metade da população, 56,10%, Segundo a Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios (PNAD Continua) de 2019 que revela que —dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Disponível em: Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. Revista Piauí, 2019. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2020.

Trazemos dados do IBGE, porém, ressaltamos que somente essas informações não dão conta de discutir sobre o tema proposto, isso será aprofundado posteriormente.

¹⁴ De acordo com Jesus (2012), o termo cisgênero ou “cis” é um conceito “guarda-chuva” que contempla as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer. Vale ressaltar, que é percebida uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, pois, nem todas as pessoas são assim. Dessa forma denominamos não-cisgênero, as que não são identificadas com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, pessoa não binária, transexual, travesti e gênero fluído.

¹⁵ A sexualidade diz mais respeito às práticas sexuais das pessoas e a como essas pessoas se identificam em relação a essas suas práticas sexuais, segundo Leandro Colling (2018, p. 41).

possibilidades. Vale ressaltar, como sinaliza Butler (2021, p. 44) que, “[...] pelas práticas reguladoras são geradas identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes”. Sendo assim, “[...] é através da matriz cultural que a identidade de gênero se torna inteligível exigindo que certos tipos de ‘identidade’ não possam existir”.

Evidenciamos que a sociedade opera no sentido de estabelecer uma dicotomia em que todas as pessoas se reconheçam com apenas uma identidade de gênero (cisgênera), que vem produzida pelo sexo, no entanto, nem todas as pessoas se enquadram nesse sistema binário de gênero, rompendo com a norma e com o que é lido como “natural”. Nesse aspecto, torna-se importante considerar que, tanto na dinâmica do gênero como da sexualidade, as identidades são sempre construídas, não existe uma rigidez e nem um estabelecimento da identidade de gênero, elas não são dadas ou acabadas em momento assentado, estando sempre se constituindo, em um processo instável de possíveis transformações (Louro, 2020).

Ao observarmos os perfis profissionais dos educadores, colocamos como sendo importante contextualizar que os participantes da pesquisa tiveram a formação inicial no período de 1979 a 2010 na sua maioria em faculdades particulares; todos concluíram especializações e dois docentes possuem doutorado. Ana Paula Bernardi, Franciele Ilha e Hugo Krug (2017) salientam que, conforme a exigência de profissionais com conhecimentos detalhado e significativo em áreas específicas, a formação profissional surge para que determinada pessoa seja especializada em determinado tipo de trabalho e dentre os diversos meios de formação continuadas, os cursos de especializações são os que possuem maior reconhecimento e são os mais requisitados por docentes que almejam melhorar as possibilidades de apropriação por conhecimento de atividade de formação depois de inseridos no contexto escolar.

Posto isto, sinalizamos que a formação continuada pode permitir ao professor e à professora o contato com conteúdos e propostas pedagógicas, diversificadas e atualizadas, contribuindo para sua prática e vivências dos/as alunos/as. Partindo desse pressuposto, por meio de uma vertente em relação à formação profissional, ressaltamos a importância de pensarmos numa formação continuada a partir da perspectiva pós-crítica.

A partir dessa teoria os/as docentes terão a compreensão de que o diálogo da Educação Física escolar com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica (NEIRA, 2019). Para o autor, em função disso, o papel do conhecimento acadêmico é descentralizado tornando-se válido os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola, relevando a produção discursiva das identidades contemporâneas, bem como questionamentos relacionados aos

marcadores sociais da diferença, indagando as atuais relações de poder que abarcam o currículo como também as aulas de Educação Física escolar.

Após discorrer sobre isso, retomamos aos dados sobre o perfil profissional e identificamos que o tempo de atuação dos participantes como docentes de Educação Física, são em média 18 anos, além disso, possuem outras profissões como personal em academias, treinador de vôlei, treinador de tênis, professor de ginástica e dividem o trabalho de docência com outra profissão fora da área de Educação Física. Citamos nesse sentido, um docente que diz trabalhar como corretor de imóveis. Sobre a carga horária que os professores exercem, a maioria deles possuem dupla regência e com uma média de 40 horas trabalhadas, sendo que, as escolas que lecionam atendem uma faixa etária a partir dos 12 anos de idade, não havendo uma idade máxima, pois, as escolas atendem o ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) no horário noturno.

Devemos salientar, sobre as múltiplas e distintas jornadas de trabalho que professores e professoras de escolas públicas municipais e estaduais são submetidos, com o intuito de conseguir um orçamento salarial relevante para sua vida. Muitos/as docentes acumulam cargas horárias e/ou empregos diversos para conseguir uma ascensão salarial melhor. Esse fator retira a possibilidade de muitos/as deles/as dedicarem-se a uma formação continuada ou para preparação e planejamento das aulas, como explica Francisco Teixeira, Stela Soares e Heraldo Ferreira (2018, p. 576) em que

A baixa remuneração dos professores de Educação Física é um importante fator que acaba por desmotivar os docentes, levando-os muitas vezes, a lecionarem em três instituições diferentes, ampliando assim, a carga horária do trabalho, o que de certa maneira, subtrai o tempo de engajamento no planejamento semanal, nas reuniões escolares, na elaboração do projeto político-pedagógico e nas demais atividades que se efetivam na escola.

Essas demandas sobre a intensa e extensa jornada de trabalho, de acordo com Graciela Faria e Alessandra Rachid (2015), podem influenciar na saúde e conciliação de tempo para vida pessoal, família e lazer desses educadores/as.

Por fim, evidenciamos que o desenvolvimento deste estudo está estruturado em quatro capítulos e tem como intuito estabelecer uma relação entre os aportes teóricos utilizados para elaboração e organização do pensamento ora proposto.

O capítulo um, *Reflexões sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física*, apresenta os conceitos sobre gênero, corpo e sexualidade no contexto escolar e a prática pedagógica dos/as docentes de Educação Física, no que se refere às relações de gênero. O

capítulo discute também sobre a importância do feminismo neste contexto, sua história, os discursos normativos das identidades e diferenças nas práticas pedagógicas, as normas e currículos da referida disciplina, que silenciam as diferenças de todas as pessoas que escapam das fronteiras de gênero.

O capítulo dois, *Entretecendo os discursos dos professores: o que revelam as narrativas sobre as práticas pedagógicas*, retratou o processo de investigação e análise das narrativas dos interlocutores, recorrendo ao conjunto de respostas que foi idealizada na realização da entrevista intercambiando com as contribuições de estudiosos/as que colaboram com as perspectivas teóricas desse estudo, sob uma perspectiva qualitativa. As análises tiveram como enfoque discutir e problematizar como os conteúdos de Educação Física escolar é mobilizado por meio de discursos biológicos e quais são os atravessamentos que mobilizam as justificativas enunciadas pelos docentes aos quais constitui representações generificadas no momento da prática pedagógica.

Já no terceiro capítulo intitulado, *Notas sobre masculinidade(s) nas aulas de Educação Física: corpos dissidentes e a pluralidade dos homens*. Evidenciamos as masculinidades docentes como concepções de análises, recorrendo às narrativas dos interlocutores. Tivemos como proposta, demonstrar alguns pontos importantes sobre as construções da masculinidade hegemônica e das masculinidades plurais, juntamente com a interseção dos marcadores sociais das diferenças.

No quarto e último capítulo, *“Jamais vou botar uma menina no gol, para tomar chute na cara...” Os lugares pedagógicos de alunos/as e a aproximação com o currículo cultural* Inspirado nas teorias pós-críticas o currículo de Educação Física tem como proposta ampliar as práticas corporais resignificando-as na esfera cultural. Desse modo, esse capítulo terá como intuito perceber, mediante as narrativas dos interlocutores, como o currículo desse componente curricular anunciam as identidades dos alunos/as. Afastando-o das perspectivas tradicionais da Educação Física, propusemos pensar como o currículo cultural se manifesta promovendo o diálogo e dando vozes às diferentes culturas. No próximo capítulo iremos refletir sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física e faremos uma abordagem teórica sobre o movimento feminista, conceitos de gênero, corpo e sexualidade no contexto escolar e sobre os currículos hegemônicos no ensino da Educação Física.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, pretendemos realizar uma abordagem histórica do impacto do movimento feminista e suas influências nos questionamentos sobre as diferentes identidades que compreendem os estudos de gênero e que procuram entender os processos de produção de novas formas de subjetividade masculinas e femininas no contexto político e sociocultural e como essas questões emergiram enaltecendo o poder e a dominação dos corpos. Em seguida, trataremos de conceitos sobre gênero, corpo e sexualidade no contexto escolar e a prática pedagógica dos/as docentes de Educação Física, no que se refere às relações de gênero. Ainda neste capítulo, discorreremos também sobre os currículos hegemônicos, suas normas, seus discursos e a regulação dos corpos nas aulas da Educação Física.

1.1. Breve histórico do feminismo e como surgiu o conceito gênero

O uso da palavra gênero está relacionado a uma trajetória de luta historicamente marcada por direitos civis que reivindicavam igualdade e respeito. Adriana Piscitelli (2002), explica que os Estudos de Gênero foram marcados por muitos processos de significação, transformações sociais e políticas e se desenvolveu no marco dos estudos sobre “mulher”, compartilhando vários de seus pressupostos em um momento específico da história das teorias sociais sobre a “diferença sexual”. Tais estudos, como salienta Louro (2020), tiveram início no século XX como produto de lutas do movimento feminista, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália em que o capitalismo se encontrava proeminente.

Robert Connel¹⁶ (1995b) assevera que as mulheres feministas iniciaram novas formas de linguagem para um novo período pós-patriarcal e uma nova política baseada na “mudança de consciência” e na “irmandade”. Desta forma, a definição do que sejam os Estudos de Gênero está intrinsecamente atrelada à história do referido movimento. Os estudos voltados para questões de gênero sobre influências feministas foram inovadores em diversos sentidos, porém, como mostra Maria Lugones (2008, p. 94), nesse primeiro momento:

[...] as conexões entre gênero, classe e heterossexualidade como racializadas não foram explicitadas. Esse feminismo focou sua luta, e seus modos de conhecer e teorizar, contra uma caracterização das mulheres como frágeis, fracas tanto no corpo quanto na mente, confinadas ao espaço privado e

¹⁶ Hoje, Robert Connell alterou seu nome social para Raewyn Connell.

sexualmente passivas.

Tendo como fator motivador o movimento social da primeira onda feminista e motivado pelos ideais das revoluções francesa e americana, o feminismo foi gradualmente alcançando o mundo.

A partir de uma breve análise dos movimentos feministas por meio de ondas¹⁷, pretendemos apresentar como se estabeleceu o surgimento da categoria gênero e sua multiplicidade de diferenciações que permeiam o contexto social. Vale ressaltar que faremos uma leitura da história do feminismo a partir de uma visão ocidental e todo esforço de construção historiográfica representa uma perspectiva posicionada. Neste sentido, esse recorte pode ser delineado de várias formas e em vários aspectos, podendo existir outros feminismos ocidentais frente às diversas formas de como esse movimento se propaga pelo mundo como gramática das lutas das várias maneiras de ser mulher e das diferentes mulheres.

Existe uma história do feminismo e ela sempre será parcial. E ao analisarmos os movimentos feministas, por meio da ótica das ondas, não pretendemos englobar todas as realidades e o universo de questões que se propõem, pois consideramos que, mesmo antes ao período identificado como primeira onda feminista, tenha havido formas de lutas das mulheres ou pessoas que fizeram resistência contra opressões às normas impostas.

O primeiro momento da luta feminista, denominado de “Primeira onda”, conforme mostram Camila Barbosa e Tatiana Maia (2016) foi organizado por mulheres intelectualizadas, que reivindicaram, sobretudo, o direito à educação superior, a reforma do ensino secundário para meninas, a aprovação da Lei de Propriedade das mulheres casadas. Lugones (2008) pontua que o feminismo dessas mulheres evidenciou apenas as lutas de questões relacionadas às mulheres brancas e burguesas, sem alguma relação com questões associadas à raça, já que as mulheres não brancas tinham outros ideais, como a independência feminina e diversas opressões que abarcavam a suas vidas.

Não diferente do cenário europeu, o feminismo, no contexto brasileiro, também surgiu a partir de reivindicações da elite intelectual branca¹⁸, cuja luta se estabeleceu por um movimento que ficou conhecido como as sufragistas, o qual defendia o direito ao voto para as mulheres. Porém, após essa conquista, o movimento feminista no Brasil se enfraqueceu. Um

¹⁷ Na literatura o termo ondas (ou vagas) tem como objetivo referenciar a multiplicidade de tempos e lugares no gerenciamento dos movimentos feministas. De acordo com o processo sócio-histórico, tais ondas caminham no sentido de trazer consigo posicionamentos, paradigmas e concepções ontológicas distintas, segundo Conceição Nogueira (2001); Raquel Silveira, Henrique Nardi (2014); Kaciano Gadelha (2014).

¹⁸ Movimento liderado por Bertha Lutz, bióloga, cientista e uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.

motivo seria a restrição da pauta reivindicatória, a qual não tratava das questões de igualdade de gênero.

Somente na segunda onda, na década de 1960, que se expandiu a efetiva participação da mulher na sociedade brasileira para a consolidação da democracia. Essa segunda onda conforme Ana Cláudia Felgueiras (2017, p. 114), recebeu como slogan o “pessoal é político” que era “o reflexo dessa imperiosa necessidade de se ressignificar e politizar o cotidiano, na compreensão de que existe uma estrutura de poder machista e elitista por trás do que a sociedade entendia como sendo um papel ‘natural’ do homem e da mulher”. Em confronto com o modelo patriarcal, construído histórica e culturalmente, passaram a evidenciar questões referentes ao que era público e atingia a vida pessoal.

Após o golpe civil-militar de 1964, no país, o engajamento feminista se vê novamente ofuscado em razão das repressões da ditadura. A este respeito, Céli Pinto (2010, p. 17) explica que “[...] o regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas”. Desse modo, os protestos organizados visavam à melhoria das condições materiais da vida das mulheres, como direito às creches, ao transporte público, à segurança no trabalho, à educação, dentre outras.

A partir da transição do período de regime ditatorial para “redemocratização” dos países, o feminismo passou por mudanças organizacionais e manifestações políticas, configurando-se em novos modos de expressar as lutas defendidas pelas mulheres. Para Catarina Oliveira (2015), esse processo culminou na pluralidade do feminismo, em que promoveu a mobilização das mulheres para a ampliação do debate acerca de questões históricas sobre a condição da mulher em relação aos marcadores de raça, etnia, condição de deficiência, sexo, classe, geração. Ao participar das “agendas” das políticas nacionais e internacionais, o movimento consegue potencializar interesses e pautas relevantes para o coletivo de mulheres, assim como ganha mais autonomia enquanto grupo.

Assim, diferentes grupos feministas, como as liberais, radicais, socialistas, marxistas, negras, latinas, lésbicas, anarquistas, ecologistas, foram se formando para lutar contra as diversas formas de opressão, dentre elas, a liberdade de expressar sua homoafetividade, a busca por uma profissão, rejeição ao universo doméstico, a concepção patriarcal nas relações matrimoniais, para as trabalhadoras que eram exploradas pelo capitalismo e o racismo.

A partir desses desdobramentos, chegamos à última década do século XX, a qual será marcada pela ‘terceira onda’, classificada pelo *feminismo difuso*. Para Oliveira (2015, p. 49), essa nova fase “demarcou a significativa participação das mulheres na cena pública pela redemocratização do país, além do processo de institucionalização e diferenças intragênero”.

A conquista por novos espaços de poder e decisão como os conselhos, as delegacias e outras instituições contribuíram para estabelecer esta nova era.

Na virada do século XX para XXI, a presença do feminismo engajado nas redes sociais, principalmente dos/as jovens, pautou sobre a igualdade de oportunidades dos gêneros. Desta maneira, como explica Felgueiras (2017, p. 119), essa nova quarta onda é

[...] caracterizada principalmente pelo uso da internet e das redes sociais como forma de mobilização, debates e divulgação do feminismo, alguns autores têm chamado de Ciberfeminismo pelo uso de ferramentas tecnológicas como canais de vídeos, blogs, sites e redes sociais com jovens militantes que foram criadas já na era digital e que compreendem o alcance desta ferramenta de comunicação e sabem muito bem como utilizá-la.

Posto isto, o uso dos artefatos midiáticos constituiu uma potente ferramenta para a propagação de discussões e manifestações das lutas feministas e de diversos grupos, como os movimentos dos negros, das pessoas com deficiência, as lutas indígenas, outras identidades e orientações sexuais dos LGBTQIA+, atualmente com o movimento *queer* em interfaces com os Estudos Culturais. Estes grupos buscam a valorização das diferenças nas diferenças na esfera social.

Apesar de muitos avanços, ainda persiste a desigualdade de gêneros, que, acrescida a outros fatores interseccionais, como classe, raça, religião, se intensificam por meio de um sistema dualista, racionalista, sexista e hierárquico. Mesmo diante de pretextos que não se sustentam, é visível a permanência do princípio excludente de sujeitos que não se estabelecem em conformidade com as práticas sociais e contrapõem à heteronormatividade (Devide, 2020).

Por conseguinte, em nossa sociedade, historicamente a norma tem como modelo padrão o homem, branco, heterossexual, cisgênero, cristão, de classe alta. A partir disso, Andrey Borges (2018) fala que os “outros” sujeitos sociais que estão na fronteira se tornarão “marcados”, sendo denominados e definidos a partir dessa referência. Diante do exposto, Márcio Caetano, Carlos Lima, Amanda Castro (2019, p. 8), entendem que “[...] gênero é um conceito analítico, desenvolvido no bojo dos Estudos Feministas, a partir das lutas e politicamente produzido no cotidiano dos movimentos sociais”.

A partir dessa concepção, iremos pensar como foi construído o conceito gênero e seus atravessamentos até o presente momento. Louro (2004) evidencia que o conceito gênero começou a construir teorias e conceitos feministas a partir da “segunda onda” do feminismo, no final da década de 1960. Neste momento, começou-se a questionar a existência da

subordinação do feminino ao masculino, não contrapondo outras sugestões históricas anteriores de estudos.

Todavia, ressaltamos que, apesar de ter sido nas interfaces do feminismo que o gênero começou a ser visto como instrumento crítico de análise e, portanto, compreendido de outra forma, tal categoria não foi criada pelo feminismo. Neste sentido, Paul Preciado (2008, p. 81), explica que

[...] a categoria gênero pertence ao discurso biotecnológico do final dos anos 40 [...]. John Money, o psicólogo infantil encarregado do tratamento de bebês intersexuais, vai opor a plasticidade tecnológica do gênero. Utiliza (ele) pela primeira vez a noção de gênero em 1947 e a desenvolve clinicamente mais tarde com Anke Ehrhardt e Joan e John Hampson para falar da possibilidade de modificar hormonal e cirurgicamente o sexo dos bebês nascidos com órgãos genitais e/ou cromossomos que a medicina, com seus critérios visuais e discursivos, não podem classificar só como femininos ou masculinos.

Nesse aspecto, a categoria gênero abriu espaço para pensar as diferenças e hierarquias presentes nos corpos lidos como femininos e masculinos. Scott (1995, p. 89) assinalou e teorizou uma importante definição em relação à categoria gênero, a qual “[...] fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”. Em seu artigo, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), a autora, evidenciou a mudança dos estudos de história das mulheres para história de gênero, pois os estudos feministas eram relativamente fechados, o que fez com que se considerasse o gênero como uma categoria essencial de análise histórica. Dessa forma, “[...] o termo gênero (...) é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (Scott, 1995, p. 75).

Assim, emerge uma nova possibilidade de construção do conhecimento, em relação à mudança da terminologia com contribuições políticas e investigativas no sentido de entender que a categoria descritiva do termo mulher não concebia competência de problematização e desnaturalização das situações sociais em vigor. Rarielle Lima (2017) informa que o termo categoria analítica preconizava que o instrumento analítico poderia desconstruir e desestruturar os paradigmas tradicionais de construção científica em que o universo masculino é dominante.

Baseando em Scott (1995)¹⁹, entendemos que a sociedade compreende homens e

¹⁹Destacamos os pensamentos de Berenice Bento (2022) em que reflete acerca das limitações sobre a

mulheres como polos opostos que se relacionam numa lógica variável mediante a uma ordem de dominação-submissão, elaborando, por meio disso, um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros. Ao considerar o cenário político, acadêmico e social sobre as discussões de sexo e gênero, ressaltamos que, ao longo da história da humanidade, homens e mulheres sofrem violência de gênero em diferentes situações.

Dessa maneira, é importante observar como são construídas e afirmadas, no âmbito social, as diferenças sexuais femininas e masculinas. Para Louro (2000, p. 7), “Os corpos ganham sentido socialmente e as inscrições dos gêneros femininos e masculinos nas pessoas são feitas sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura social”.

Sendo assim, mais do que entender as propriedades teóricas, conceituais e analíticas das concepções das expressões de gênero, em diferentes possibilidades de significados pelos estudiosos de diversas concepções (marxista, socialista, pós-estruturalista, feminista...), é compreender também a construção social do sexo. Isso demonstra a superação da construção da categoria gênero, alicerçada em argumentos essencialistas que reconhecem e legitimam a superioridade masculina na constituição das diferenças entre os sexos de forma natural. Nesse pensamento, a posição essencialista converte essas diferenças, partindo do pressuposto ontológico em que investiga a natureza da realidade da existência. Todavia, o biológico não pode ser compreendido sem nos remetermos à dimensão cultural (Prado; Ribeiro, 2010).

Butler (2021), uma das principais teóricas pós-crítica do feminismo e da teoria *Queer*, problematiza a limitação dos estudos feministas a respeito da desconstrução da binaridade sexo/gênero, em que nomeia a percepção do sexo como biológico e o gênero como uma construção cultural. Já o corpo, este só ganha significado no discurso diante das relações de poder. A autora sinaliza que tanto a organização de gênero quanto a de sexo são culturais e socialmente produzidas e que não há distinção entre sexo e gênero, pois o sexo sempre foi gênero. Essa reflexão, em certa medida, contribuiu para a crítica ao determinismo biológico em que se estabelecia o uso dos vocábulos “sexo” ou “diferença sexual” de forma significativa e que eram defendidos pelos estudiosos essencialistas. Diante disso, os aspectos

formulação de Scott (1995) em relação ao gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Bento (2022) assevera que a raça definirá quem pode ou não ser reconhecido como homem e mulher e irá definir quem pode ou não entrar na categoria gênero. Como consequência, o gênero torna-se um descritivo para os arranjos sexuais e sociais da ordem dominante em vez de uma categoria analítica. O gênero, portanto, sempre foi da ordem das relações de poder, porém, são os marcadores exteriores ao gênero que definem o reconhecimento (ou não) do gênero. A designação sexual não é determinada somente a partir do lugar que os corpos generificados ocuparão nas estruturas sociais. Nesse sentido, a autora tenciona que não é possível acionarmos apenas a categoria gênero para interpretar historicamente os corpos que estão fora da categoria gênero.

relacionais e culturais da construção social do masculino e do feminino passam a ganhar notoriedade, contribuindo para que outras categorias empíricas fossem instigadas, como, por exemplo, os estudos de diferentes masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, Márcio Caetano; Treyce Goulart; Marlon Silva (2016, p. 637) esclarecem que

Enquanto dispositivos de subjetivação e de governo, entendemos que os discursos produzidos em torno do gênero e do sexo (re)produzem representações sociais, que uma vez construídos pela linguagem, ganham significado na cultura, subjetivando os sujeitos e, com isso, classificando-os.

Teresa de Lauretis (1987) explica que, por meio dessas representações sociais, as “diferenças sexuais” são constituídas mediante a significação e efeitos de discursos e não provenientes da biologia ou da socialização. Na intenção de estabelecer uma concepção de gênero que esteja à frente da visão limitante atribuída à diferenciação sexual, a historiadora Lauretis defende a percepção de Foucault, que, na sua obra *História da Sexualidade I*, apresenta a sexualidade como uma “tecnologia sexual”. Logo,

[...] como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, ‘o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais’, por meio dos desdobramentos de ‘uma complexa tecnologia política’ (Lauretis, 1987, p. 208).

Nessa perspectiva, Butler (2021), apresenta o conceito de *performance* de gênero²⁰, que é construído nas práticas culturais por meio da repetição. Goellner (2013, p. 29) mostra que, “[...] são traçados caminhos que indicam como, performativamente, somos produzidos enquanto sujeitos sociais”. Ao nascermos somos conduzidos a nos comportar de maneira específica do que é ser homem e mulher para nos “encaixar” na sociedade e, a partir dos discursos proferidos no interior da cultura, aqueles que escapam desses discursos são deslocados para “outro”, produzindo um significado.

Desse modo, não há, segundo Butler (2018), sujeito anterior ao discurso, mas sim o próprio discurso que o produz. Por esse entendimento, a cultura designa práticas que são versadas como femininas ou masculinas, nomeando como “estranho” aquele que não se enquadra nessas condutas heteronormativas impostas socialmente. “Consideramos o gênero,

²⁰ *Performance* tem como origem latina a palavra *formare*, que nos indica como algo como “formar, dar forma a, criar”. E o gênero como *performance* propõe a necessidade de repetição que, ao mesmo tempo em que é a reencenação de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, ao pensar o gênero como performativo o relaciona sempre para o caráter imitativo (Carla Rodrigues, 2012).

por exemplo, como um estilo *corporal*, um ‘ato’, por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde ‘performativo’ sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (Butler, 2021, p. 240). Diante dessa constatação, Marcelo Rosa, Marizete Souza e Andrey Borges (2020, p. 194) destacam que, “[...] o sexo é uma categoria extremamente normativa e reguladora dos corpos, e embora essas regulações permeiem todos os gêneros, nos corpos das mulheres elas são mais intensificadas, vigiadas e cobradas”.

Logo, a identidade de gênero não descreve a realidade, ela é imposta e arquitetada na repetição e atos performativos e o gênero se demonstra de acordo com as atribuições corporais que o sujeito teatraliza nas falas, movimentos, gestos corporais, constituindo uma organização do gênero que está em constante transformação (Butler, 2018). Partindo dessa ótica, os sujeitos desviantes das normas, no que se refere ao que deve ou não ser seguido, precisam constantemente alcançar a definição “ideal” de sujeito, uma vez que são regulados, cobrados, vigiados e imposto um modelo de masculinidade e virilidade para performatizar. Marcelo Rosa, Carlos Jitsumori, Andrey Borges, Maria Ribeiro (2020) elucidam que o gênero se encontra num bojo de relações que marcam o corpo do indivíduo e o lança para além de uma questão meramente biológica, não se encerra no aparelho reprodutor e dessa forma, há a participação dos fatores linguísticos e simbólicos em todo o processo de constituição do gênero e da sexualidade.

De acordo com Donna Haraway (2004), a definição de gênero foi elaborada para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta e, nesse aspecto, corrobora no sentido de elucidar e transformar os princípios históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. Salientamos que, as interpretações sociais são de extrema relevância quando se fala em gênero que decorre em muitos casos, de uma perspectiva ocidental. A sociedade determina normas, costumes e padrões de comportamentos apropriados para cada sexo e mediante a valorização e a assimilação de vivências culturalmente sexuadas. Sendo assim, Rafael Garcia e Erik Pereira (2019, p. 155) argumentam que

[..] não há prática sobre o corpo que não esteja impregnada de um sentido simbólico, seja universal ou peculiar. Por exemplo, as intervenções sobre o sexo são formas de controle de um órgão que tem a responsabilidade de garantir a continuidade da existência humana.

Dito isso, partimos do pressuposto de que tanto o gênero quanto o sexo se referem às

relações socialmente construídas entre as pessoas e destes entre si, tendo como intuito explicitar os comportamentos dos sujeitos na sociedade, o que permite compreender os valores mantidos pelos meios em que vivemos. Connell (1995b), explica que existe uma narrativa habitual sobre as construções das masculinidades e nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens, nesse aspecto, eles são pressionados a se distanciar do comportamento das mulheres que são entendidas como o oposto. Portanto, homens e mulheres aprendem a ser o que são na cultura em que estão inseridos/as e isso se amplia para o contexto do trabalho, da vida política, da escola, da igreja, da família. As representações do que é ser homem e mulher se estabelecem em um regime de verdades que são manifestadas e produzidas pelas diferenças sexuais. Assim, as relações de gênero, de acordo com Garcia e Pereira (2019, p. 156) são,

[...] manifestações das sociedades, arquitetadas a partir das diferenças sexuais e dependem do momento histórico, das leis, das religiões, da organização da vida familiar e política. Variam de acordo com a raça, a idade e a classe social. No interior das práticas corporais, os papéis do homem e da mulher são vivenciados explicitando as desigualdades resultantes das relações de domínio e opressão.

No entanto, Connell (1995b) salienta que a narrativa de que existe apenas uma forma de masculinidade, encontra-se incompleta, apesar de não estar totalmente errada, pois nesse discurso adota-se apenas uma forma de masculinidade para designar a masculinidade no geral. Em consonância, podemos utilizar desse pensamento para as diferentes feminilidades também produzidas em um mesmo contexto social.

O gênero, nesse aspecto, tem referência do resultado das aprendizagens acumuladas ao longo da vida, em um momento histórico, político e social, que são acometidos por representações e discursos, para justificar as diferenças entre homens e mulheres. Na citação de Lauretis (1987, p. 209), entendemos o gênero

[...] como real, e não apenas o efeito da representação, mas também do seu excesso, aquilo que permanece fora do seu discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação.

Por conseguinte, Foucault discute a crítica genealógica, em suas obras, elencando um agrupamento de problematizações históricas que envolvem e se apresentam como um conjunto inacabado em um campo disciplinar específico, dentre inúmeros aspectos, o sujeito e o discurso, salientando que

É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme e nem estável. Mais precisamente não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante de o dominado, mas ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (Foucault, 1988, p. 95).

Portanto, o sujeito para o estudioso manifesta-se como produto de um discurso permeado por relações de poder e a forma binária como os gêneros se representam e estão estabelecidos. E é por meio dessas manifestações de segmentos descontínuos que as pessoas, muitas vezes, se constituem. Dessa maneira, Foucault (1988) descreve que o sujeito é conformado nas relações de poder, evidenciando os interesses reprodutivos. As feminilidades e as masculinidades são idealizadas de maneiras performáticas, criam e aperfeiçoam os corpos, as experiências de vida e as formas de permanecer no mundo, desde o nascimento, concebendo maneiras e possibilidades delimitadas de estabelecer-se corpo-vida. Portanto, Goellner (2013, p. 25) esclarece que

Os estudos de gênero e feminista, ao apontarem que os corpos não se traduzem em matéria universalmente edificada pelos desígnios da natureza, enfatizaram a importância da utilização do “gênero” como uma categoria analítica, visto que esse conceito é importante para perceber os processos pelos quais, no interior de redes de poder, a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades sociais, gestando, assim, formas de inclusão e exclusão de sujeitos e grupos.

Desconstruir o gênero fixado em uma perspectiva ocidental é, pois, descortinar e criticar a opressão estabelecida sob um discurso europeu, capitalista, heterossexualizada e racializada, compreendendo não apenas condições em que a mulheres são oprimidas, mas também todas as pessoas com suas múltiplas existências, nas quais englobam questões de racialização, heterossexualização e classificação.

Portanto, diante dessas constatações, sinalizamos que os corpos carregam discursos que incidem sobre nossas vidas e nos regulam e promovem as relações de poder. Sabemos que as construções entre os gêneros fazem parte da vida dos indivíduos, desde o nascimento e permanece ao longo de toda a sua existência, logo, propor discussões que contribuem para refletir sobre como os corpos se estabelecem por meio de paradigmas cristalizados em nossa sociedade, são de extrema necessidade. É preciso assumir um olhar questionador para

contrapor e resistir a pensamentos que são construídos pela política, pela cultura e pela sociedade essencialmente constituída por uma heterossexualidade binária e compulsória.

No próximo tópico iremos refletir sobre as percepções e desafios na prática pedagógica de professores/as de Educação Física relacionados a assuntos que envolvem corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar.

1.2. Corpo, gênero e sexualidade: considerações sobre alguns apontamentos no ambiente escolar e na prática educativa da Educação Física

Os estudos de gênero têm avançado no contexto contemporâneo, intensificando, desta forma, as discussões sobre as políticas públicas que envolvem essa temática. Porém, esse campo de estudos ainda vivencia barreiras, como a falta de reconhecimento como uma categoria acadêmica ou um objeto de estudo. Um dos desafios nesse campo de estudo é refletir como as relações de gênero vêm sendo produzidas, reproduzidas e transformadas. Nesse sentido, o ambiente educacional pode se constituir como um espaço importante para discutir o gênero e suas ramificações na esfera social.

Haja vista, ser o contexto escolar permeado por relações de poder, as quais se estabelecem por meio das construções sociais e culturais. Desse modo, Caetano, Lima e Castro (2019), destacam que ao abordar sobre as relações de gênero, as sexualidades e as dimensões étnico-raciais e de classe nas escolas o que se pretende é ensinar os/as estudantes a questionarem as hierarquias sociais e a reconhecerem seus corpos, e, com isso, valorizar as diferenças dos corpos das demais pessoas. Conseqüentemente, essa proposta acarretaria em tomada de consciência por parte da criança e/ou adolescente em relação a si, extrapolando a abordagem biológica e simplista das desigualdades entre os seres humanos.

Ainda sobre a relevância de se fomentar sobre as relações de gênero no ambiente escolar, como explicam Milena de Sousa e Daniel Maldonado (2020, p. 84),

A falta de representatividade das questões de gênero nos documentos oficiais da educação, e o modo como essa falta foi elucidada, pode passar a falsa impressão de que não existem diferenças de acesso à escolarização, grandes índices de evasão e violências sofridas no ambiente escolar com pessoas que não sejam homens e heterossexuais, quando essas desigualdades são enormes.

À vista disso, a escola, entendida como microcosmos social, é um ambiente de disputa sobre as construções de gênero, já que estas, em muitas situações, são consideradas como uma discussão de perspectiva ideológica. Vale ressaltarmos, que gênero não é uma ideologia,

como asseguram alguns grupos conservadores religiosos; pelo contrário, “gênero é como percebemos, como *lemos* as pessoas à nossa volta. E algo que vale a pena destacar nesse ponto: gênero diz muito mais a respeito a como *somos percebidos e percebemos* as pessoas e menos como *nos* identificamos/percebemos a *nós mesmos*” (Caetano; Lima; Castro, 2019, p. 9).

É notável que termos e conteúdos relacionados aos estudos de gênero e sexualidade causam desconforto, quando tais terminologias estão em leis e documentos oficiais da educação brasileira. Isso se tornou evidente, em 2011, com o projeto Escola sem Homofobia²¹, cujo objetivo era trazer para o espaço da escola discussões relacionadas a gênero e à educação sexual. Direcionada para formação de professores/as, tal iniciativa foi erroneamente nomeada como “Kit Gay”²² por políticos conservadores que votaram contra a proposta. A partir de então, retiraram-se do Plano Nacional de Educação (PNE) trechos que discorriam sobre as questões de gênero, sendo estas substituídas por construções linguísticas simplistas, ausentes de termos como gênero, orientação sexual e sexualidade. Por conseguinte, alteraram-se também os planos municipais e estaduais em muitos locais do país e, por último, a BNCC (Brito, 2020).

A aversão e a consequente exclusão, em documentos da política educacional, de tais termos e as discussões que estes suscitam, disseminou-se a concepção de que esses temas não são condizentes para com a sala de aula. Ressaltamos que, quando a escola conceitua as questões de gênero a uma ideologia, permite-se a propagação de atos segregadores e violentos em relação às diferenças de identidades, bem como a violação dos direitos humanos respaldados por leis²³.

Todavia, diante da gravidade de um contexto sociocultural em que se encontra o país, cuja visão retrógrada e divergente sobre a abordagem de gênero e sexualidade ainda se sustentam, vemos que há uma forte tendência do currículo escolar, diante das suas propostas

²¹ Disponível em: <https://encurtador.com.br/bjoFH> . Acesso em: 07 ago. 2023

²² Conforme mostram Eduardo Maranhão, Fernanda Coelho e Tainah Dias (2018) o episódio do “kit gay”, ocorrido no ano de 2011, diz respeito a tensões relacionadas a um conjunto de materiais que tinha o objetivo de combater a homofobia nas escolas brasileiras. Composto por um caderno, boletins, audiovisuais, cartaz e carta de apresentação para os/as gestores/as em educação, este kit anti-homofobia era parte do Projeto Escola sem Homofobia, proposto pelo Ministério da Educação e estava vinculado ao Programa Brasil Sem Homofobia. Neste contexto, pressões realizadas por parlamentares evangélicos e seus apoiadores, com discursos apresentando um material que não era o material do “Escola Sem Homofobia”. Porém, ao ser rejeitado por parlamentares evangélicos e apoiadores, os quais adulteraram, inclusive, o material do “Escola Sem Homofobia”, o projeto foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff.

²³ A Constituição Federal, em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

didático e pedagógicas, reproduzir este entendimento. Desta forma, há uma perpetuação de corpos generificados²⁴ e hierarquizados. Colaborando com essa concepção, pensamos que o processo de generificação²⁵ se estabelece por meio de uma lógica binária, cisheteronormativa e adultocêntrica em que meninos e meninas são afetados/as por aspectos linguísticos e discursivos, atravessados/das por relações de poder, mediante a uma produção cultural.

Paraíso (2016) afirma que os Projetos de Lei vinculados ao slogan “ideologia de gênero”, tentam controlar o currículo e os materiais didáticos e pedagógicos. Esforçam-se em impedir de várias formas as discussões de gênero e sexualidade na escola e buscam perseguir e criminalizar a prática docente e qualquer discussão política. Dessa forma, colocam em risco as bases da educação escolar brasileira.

Acrescentamos que a polarização de narrativas tem contribuído para reduzir as conquistas das pautas sociais. Isso se deve ao fato de parlamentares conservadores julgarem a temática gênero como uma ameaça à “família tradicional”, aos preceitos morais. E, nessa busca pela manutenção do *status quo*, a escola também imprime um controle sobre os currículos e as práticas, para que conteúdos sobre o tema sejam ocultados ou, até mesmo, excluídos das pautas educacionais (Devide, 2020). Sobre a manipulação disposta do currículo, Paraíso (2018, p. 9) salienta que

[...] só há tanta tentativa de controle do currículo porque ele é um espaço, um lugar por excelência propício para o heterotópico, isto é, lugar que pode funcionar ‘como uma espécie de contestação’ do ‘espaço em que vivemos’ e do próprio currículo e conhecimentos já instituídos.

Posto isso, destamos a importância do contexto educacional ter diferentes formas de resistências. Esses meios são necessários para conter medidas tendenciosas que inclinam-se a controlar o currículo, que buscam marginalizar os estudos de gênero e sexualidade ao enquadrá-los como assuntos inapropriados para a escola. Afinal, como argumenta Foucault (1988, p. 91), “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Para o autor, a capacidade de resistência manifesta sempre em espaços onde o poder está presente. Isso implica que o poder e a resistência estão entrelaçados, desenvolvendo-se constantemente no

²⁴ Fábio Paula e Joaquim Oliveira (2018) explicam que, corpos generificados é um corpo contruído através das representações sociais engendradas em discursos que educam o corpo a seguir uma norma binária, visando fixar os sujeitos em certos padrões.

²⁵ Compreendemos como “generificados”, produções que são marcados por uma concepção de gênero. Buscamos compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, entre outros, são atravessados pelos gêneros, então, essas práticas, instâncias ou espaços sociais são “generificados” (Louro, 2020).

tecido social por meio de uma relação contínua de forças.

Diante disso, embora as leis educacionais não abordem explicitamente os temas gênero e sexualidade no currículo oficial, podemos verificar que ações em relação a essa temática acontecem de formas sutis nos ambientes escolares. Nesse aspecto, Caetano, Lima e Castro (2019, p. 7) explicam que esse ensino de concepções tradicionais, faz parte do que “[...] entendemos como uma ‘pedagogia da sexualidade’, que diariamente *ensina* o que é ser menino e o que é ser menina”.

Dessa forma, homens e mulheres estabelecem as suas identidades e seu modo de ser de acordo com a cultura e as relações sociais estabelecidas no espaço onde estão inseridos. A escola tem papel importante também nessa construção identitária. Os discursos sobre o corpo-gênero-sexualidade estão demarcados nos espaços escolares, como assegura Louro (2020, p. 62):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Como podemos perceber o meio social, no qual estamos inseridos, dinamiza muitas formas de exercer pedagogias de controle dos corpos (Louro, 2020). Ela estabelece como universal as nossas particularidades biológicas restritas ao conceito de sexuada, o que simplifica as formas identitárias do ser homem e mulher. Quanto aos espaços escolares, evidenciamos que, ao adotarem o currículo e abordagens acerca da temática gênero, eles necessitam promover discussões para além dos aspectos biológicos, embora reconheçamos a relevância desta perspectiva.

Diante de todas as considerações acima, salientamos que a atenção concentra-se também nos componentes curriculares, dentre eles, o de Educação Física. Esse componente, enquanto terreno de disputas tem enfrentado questionamentos sobre as construções de gênero. Desse modo, a Educação Física incorpora essa tensão, pois, em muitas das atividades propostas, há (re)produção de conteúdos e metodologias convencionais para prevalecer o binarismo de gênero. Entretanto, salientamos que o currículo e a prática corporal podem ser uma manifestação política suscetível a mudanças e ações insurgentes à norma.

As indagações acerca das questões de gênero, na prática curricular de Educação

Física, emergem a medida que os/as docentes começam a interagir com as descobertas e conhecimentos relacionados a seus próprios corpos, aos corpos de outras pessoas, bem como na relação com o outro e nas formações de suas identidades. Diante disso, precisamos compreender o termo gênero e a sua relação com as práticas pedagógicas da Educação Física, uma vez que, por meio desse componente curricular, permite-se a criação de um ambiente propício à reflexão e a geração de novos questionamentos. Ademais, esse enfoque contribui para mitigar tensões, apaziguar receios e, até mesmo erradicar preconceitos, os quais exercem influência nos processos de ensino e aprendizagem.

Posto isto, Fabiano Devede, Renata Osborne, Elza Silva, Renato Ferreira, Emerson Clair, Luiz Nery, (2011) sinalizam que os estudos sobre gênero no campo da Educação Física, reportam com notoriedade às décadas de 1970 e 1980, seguindo as concepções de outras áreas do saber, como a Sociologia, Antropologia, História e Literatura. Entretanto, os autores sinalizaram que tais estudos, naquele momento histórico, apresentavam ainda uma abordagem direcionada às mulheres, contendo equívocos de ordem epistemológica, analítica, conceitual e política.

Agripino Júnior (2001), por sua vez, sinaliza que, somente no final da década de 1980, sob a perspectiva dos estudos bio-fisiológicos, alguns trabalhos começaram a apontar diferenças e semelhanças nas capacidades físicas e nos movimentos do homem e da mulher. Já no início dos anos 1990, as pesquisas acadêmicas, seguindo a militância e ativismo dos movimentos sociais e políticos, até aquele momento, se propõem a denunciar os mecanismos de opressão aos quais as mulheres eram submetidas. Nesse momento, a Educação Física, estabelecida na instância dos papéis sexuais e nos estudos da estereotipia, passa a ter como objeto de estudo privilegiado essa temática. Nesse período em diante, foi possível contrapor a justificativa de que os fatores biológicos historicamente contribuíram para as desigualdades nas estruturas culturais entre os sexos.

Devede *et al.*, (2011) analisaram que os estudos de gênero se intensificaram, após a década de 1980, com a emergência dos primeiros Programas de Pós- Graduação *Stricto-Sensu* (PPG) e a partir de uma elaboração bibliográfica, juntamente com documentos e a leitura do livro de Luz Júnior, os autores verificaram que, no primeiro momento até o final da década de 1990, os Estudos de Gênero na Educação Física brasileira se organizaram principalmente considerando duas correntes: as teorias marxistas, cuja a preocupação consistia nas desigualdades sociais, sobretudo quanto à opressão de classe entre homens e mulheres; e as correntes culturalistas, em que o objeto de investigação focava a diversidade cultural e as múltiplas identidades, tendo como referência o teórico Michel Foucault. Em

seguida, os autores esclarecem que, na virada do século XX, as correntes pós-estruturalistas, com contribuições de estudiosos, como Jacques Derrida, Joan Scott, Judith Butler e Guacira Louro, colaboraram sobremaneira para os avanços da produção teórica e debates sobre a área de Educação Física.

Partindo dessas considerações e das concepções pós-estruturalistas, os estudos de gênero na Educação Física vêm sendo construídos e problematizados. Entendemos que, para discutir gênero nas aulas de Educação Física, devemos partir do pressuposto teórico de que as abordagens dos pensadores pós-estruturalistas as quais sinalizam a desconstrução das estruturas ocidentais e colocam em evidência as identidades plurais, bem como a desconstrução binária entre os gêneros, em que intensificam a dominação (masculino) e subordinação (feminino). Nessa concepção, Brito (2018, p. 49) escreve que o pós-estruturalismo para Joan Scott

[...] é apresentado como uma poderosa perspectiva teórica, pois relativiza o estatuto de todo saber, reconhecendo as relações de poder em Michel Foucault e valorizando o caráter desconstrucionista nas análises e interpretações pelas proposições de Jacques Derrida. A partir destas teorizações, coloca-se em questionamento como as hierarquias de gênero são construídas e legitimadas, sem desconsiderar a existência de estruturas, mas duvidando da sua fixidez e buscando compreender como os processos de significação funcionam nesse contexto de instabilidade.

A partir disso, entendemos que, dentre todos os componentes curriculares da rede de ensino, a Educação Física constantemente se vê desafiada a refletir e problematizar sobre questões relacionadas ao corpo e suas conotações sociais. No entanto, nem sempre esse enfoque se constitui como pauta de debate. Logo, nos é permitido perceber, em alguns momentos, como as desigualdades de gêneros se estabelecem nesse campo. Para Jeimís Castro, Eliane Vargas, Shirley Prado, e Francis Ferreira (2021, p. 27),

[...] a Educação Física coloca o corpo dos alunos e das alunas em evidência quando estão em um ambiente mais aberto e, geralmente, com um pouco mais de liberdade em relação às outras disciplinas. Com isso, o controle acaba sendo mais rigoroso em relação aos corpos para que as manifestações sejam de acordo com as normas constituídas na sociedade e na escola.

Nesse aspecto, a Educação Física ganha destaque, quando se trata da preocupação com o corpo e com as manifestações corporais e culturais. Porém, a inserção do componente curricular nas escolas brasileiras, desde suas origens, apresenta fortes influências das perspectivas médico-higienista nos campos de saber, como também nas representatividades

esportivistas e militares. Com isso, as aulas deste componente curricular possuem um histórico marcado pela segregação de gêneros, de diferenciações em que os sujeitos e suas representações se constituem de acordo com a norma binária/heterossexual. Nesse sentido, Simone Fernandes e Helena Altmann (2020) corroboram que a Educação Física no contexto escolar tende a reproduzir relações sociais que afirmam hierarquias, pois se encontra atravessada por relações de gênero nas suas práticas.

A este respeito, acrescentamos que, embora tenha havido mudanças, desde os anos de 1980 até a virada do século XX, podemos dizer que tal componente curricular tem ainda contribuído para a divisão de gêneros, principalmente nas aulas referentes às práticas corporais. Juliana Jaco e Helena Altmann (2017, p. 18) evidenciam que “é a partir da lógica binária de masculino e feminino pautada na concepção de que certos atributos são inatos, que a maioria de meninos e meninas construíram seus significados sobre as aulas de Educação Física e seus lugares nela”. Nesse sentido, as conformações corporais estabelecidas na contemporaneidade, apresentam um diálogo com as histórias e trajetórias produzidas pelos corpos e a Educação Física contribuiu para enraizar discursos sobre esses modelos ocidentais de corpos de homens e mulheres.

Frente a isso, Butler (2018), nos mostra que ao enunciar “gênero” como reprodução de atos estilizados, possibilitou-se a exclusão das experiências de gênero que estão além de um plano biológico. Em consonância a essa perspectiva, os atos generificados passam, então, a serem interpretados como citações de uma suposta origem. Logo, comportar-se como uma mulher ou como homem é firmar um conjunto de verdades, cuja crença está fundamentada na natureza. Assim, para se transformar uma natureza em uma prática, faz-se necessário recorrermos às normas sociais, considerando as suposições levantadas pelo sujeito, enquanto que o outro se sustenta na expectativa de que tal prática se identifique com a natureza dos corpos. Nestes dois universos, estão as projeções de gêneros, em que as experiências do que é ser homens e mulheres, suas atitudes, ideias, aspirações, se constroem a partir de convenções julgadas como adequadas socialmente.

Por conseguinte, essa problemática nos leva a “[...] repensar de que forma os/as alunos/as, os/as professores/as na prática corporal da Educação Física escolar, de um modo geral, têm contribuído para a construção desses corpos. Esse debate também recai sobre as relações de poder na construção das masculinidades e feminilidades” (Garcia; Pereira, 2019, p. 154). A contribuição das discussões sobre o corpo e seus aspectos sociais são relevantes para a Educação Física escolar, afinal, o corpo em muitos momentos, é constantemente controlado, a partir de um olhar rigorosamente biológico, que compõe as propostas de ensino.

Por meio de técnicas corporais que normalizam essas marcas históricas, as práticas nas aulas de Educação Física, tendem a ser pautadas em pressupostos capazes de adequar os corpos a planejamentos e intervenções aos limites biológicos, de gênero e sexualidade que educam baseando-se na biologia e nas Ciências Naturais (Prado; Ribeiro, 2010).

De tal modo, quando nos referimos ao corpo, na esfera social e na prática da Educação Física escolar, não estamos focados apenas na questão biológica que o envolve, mas também em tudo que se encontra em seu entorno. Devido às marcas culturais e sociais que fazem parte da formação dos sujeitos, implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas ainda como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura (Goellner, 2010). Em outras palavras, “[...] o corpo não é algo que está dado *a priori*. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc” (Goellner, 2010, p. 73).

Ainda que sinalizemos sobre a importância de problematizarmos o gênero, por meio de propostas que refutem o enaltecimento dos corpos apenas no seu sentido biológico, anatômico e fisiológico. Isso não significa negarmos o papel da biologia na formação dos seres. No entanto, ao referirmos à palavra “corpo” é comum reconhecermos o valor do pensamento biológico e suas marcas normativas, quando descrevemos essa categoria.

E nessa perspectiva, o corpo, durante todo percurso histórico do componente curricular de Educação Física, se estabeleceu como um artefato que “[...] aparece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma” (Butler, 2018, p. 15). Diante disso, durante a prática corporal desse componente curricular, podemos pensar que o corpo, de acordo com os pensamentos de Butler (2018), se constrói por intermédio de muitos discursos que podem desenvolver como também limitar suas experiências.

Assim, percebemos que as aulas de Educação Física estabelecem, em alguns momentos, como foco principal, colocar o corpo como um organismo que precisa melhorar o seu desempenho para ter sucesso na vida social, elevar a sua qualidade de vida e ser preparado para o mundo do trabalho, por meio da socialização e do aprendizado formados por uma subjetividade (Jeimis Castro; Eliane Vargas; Shirley Prado; Francisco Ferreira, 2020).

Cabe evidenciar que a Educação Física escolar bem como seus objetivos e suas propostas educacionais foram se transformando ao longo dos últimos anos e todas as

tendências²⁶ que fazem parte da transformação da Educação Física escolar, de algum modo, ainda hoje influenciam na formação do/a profissional e suas práticas pedagógicas. Ao caracterizarmos as aulas de Educação Física como um componente curricular capaz de oportunizar a expressão corporal e a valorização do movimento (Brasil, 1998), percebemos a existência de diferentes possibilidades de compreensão do modo como os/as docentes estipulam suas práticas. Nesse aspecto, algumas aulas trazem marcas culturais que a sociedade designa para os corpos e observa-se uma fictícia “libertação” e também manifestação de poderes entre os gêneros. Nessas palavras de Foucault (1999a), os discursos sociais atuam também nas esferas dos valores morais e na submissão e docilização dos corpos às normas culturais.

Perante o exposto, sinalizamos que a sociedade designa os comportamentos que são esperados para as pessoas, conformando, assim, os seus corpos no modo de andar, falar, gesticular, movimentar, praticar exercícios, dançar. Na perspectiva de Foucault (1999a), o corpo vigiado e disciplinado se constrói por meio de um processo contínuo e minucioso, e essa ação se sujeita a direcionar formas de ser, de parecer e de se comportar.

Nesse sentido, destacamos que essa construção cultural, elabora corpos desejáveis e não desejáveis. Os desejáveis são aqueles do padrão a cultura ocidental considera como sendo ideal, como, por exemplo, corpos magros, musculosos, jovens, cabelos lisos, peles claras, sem deficiência, binaridade sexual. Já os corpos indesejáveis são o contraponto dessas especificações, grupos que não expressam apenas uma diferença, como também uma desigualdade (Goellner, 2010).

Por meio de construções culturais, desde que nascemos, criamos expectativas sociais para formarmos nossos sentidos identitários em relação ao gênero e há um controle minucioso que nos direciona para a heterossexualidade compulsória. Em termos de gênero, as meninas, por exemplo, almejam a busca pelo corpo perfeito, isto é, aquele que atenda aos padrões socialmente estabelecidos. Elas devem ser comportadas, frágeis, tímidas, românticas, ter pele macia, usar salto, assumir com êxito uma série de atividades domésticas incluindo a maternidade e o matrimônio. Já os meninos devem, por exemplo, ser agressivos, másculos, terem corpos torneados, não podem chorar, devem gostar de brincadeiras desafiantes e perigosas. E essas constituições culturais se revelam, concomitantemente, nos currículos e nas práticas corporais na Educação Física escolar.

²⁶Ghiraldelli Júnior (2007) assevera que as tendências de ensino da Educação Física no Brasil, têm características norteadoras, principalmente pautadas pelo regime político e/ou o momento histórico. O autor salienta algumas tendências: a Higienista (até 1930), Militarista (1930 a 1945), Pedagógica (1945 a 1964), Competitivista (1964 a 1985) e Educação Física Popular a partir de 1980.

Diante do exposto acima, ao pensarmos no currículo pedagógico de Educação Física, considerando esse universo de relações de gêneros, entendemos que cada modelo curricular estabelece saberes determinados para designar o tipo de sujeito que irá compor a massa social. Quanto a definição de currículo, Caetano; Goulart e Silva (2016, p. 643- 644), acrescentam que são

[...] tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia, etc.), que, significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam corporalidades, produzindo modos de subjetivação e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, mais amplamente, na sociedade [...] o conjunto de discursos ou teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de sujeito que devem constituir a sociedade.

Embuído também de diversas perspectivas, o currículo de Educação Física proporciona uma gama de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos durante a Educação Básica, dando oportunidade para que eles possam acessar a um vasto universo cultural que compreende experiências estéticas, saberes corporais, emotivas, lúdicas e agonistas (Base Nacional Comum Curricular, 2018). Considerando todas essas propostas oferecidas pela BNCC, Marcos Neira (2018, p. 9), “[...] mostra que no currículo de Educação Física diante de seu teor expressivo, as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social, intimamente relacionada ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas”.

Entretanto, diversos estudos nos chamam a atenção para a utilização e insistência de um currículo na Educação Física escolar que se ramifica numa perspectiva da dinâmica tradicional, “[...] por priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais” conforme afirmam Mayara Rocha, Kadja Tenório, Marcílio Júnior, Marcos Neira (2015, p. 2). Além disso, esse currículo enfatiza a busca pelo desempenho, pela *performance* e pelo o individualismo, tendo com objeto de estudo a aptidão física do indivíduo.

Nesse aspecto, as atividades esportivas tradicionais acabam se destacando nas aulas ministradas pelos/as docentes. Entendemos por atividades esportivas tradicionais as quatro modalidades básicas de esporte: voleibol, futsal, handebol e basquetebol. Como nos mostra Alexander Tahara e Suraya Darido (2018), por meio desses conteúdos, muitas vezes, as aulas de Educação Física escolar, em geral, estão mais centradas em propostas de treinamento esportivos, visando mais as competições estudantis nas modalidades tradicionais, as quais são

vivências quase sempre presentes nas quadras e demais espaços das escolas.

Tais práticas se devem a um processo de esportivização que teve início, a partir da década de 1940. De acordo com Paulo Ghiraldelli Júnior (2007), a preocupação em torno apenas da iniciação esportiva, como futsal, voleibol e basquetebol, tinham como objetivo a valorização da competição e da superação individual como características principais e almeçadas para uma sociedade moderna.

Embora este modelo de práticas esportivas tradicionais já esteja saturado por parte de alguns/mas discentes, percebemos que tais atividades ainda encontram espaço nas aulas de Educação Física. Rocha *et al.*, (2015, p. 179) salientam que, “[...] no percurso da Educação Física escolar brasileira, as marcas da teoria curricular tradicional se exterioriza em suas diversas conjunturas no que concerne a formas de selecionar, organizar e sistematizar os saberes específicos da área”.

Nesse currículo, o conhecimento desejado para os/as educandos/as é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física e os conteúdos são selecionados conforme os interesses eleitos adequados pela escola. Assim, Prado e Ribeiro (2010) explicam que, na prática corporal, os/as estudantes tendem a agrupar-se em “nichos” divididos entre o que é ser normal e anormal para os comportamentos estabelecidos socialmente, no momento em que

Ao elegerem determinada estrutura ou composição corporal como condição indispensável a uma boa *performance*²⁷ nas atividades esportivas; designam as atividades corporais que melhor se enquadrariam às práticas masculinas ou femininas; ou reconhecer particularidades de gostos, atitudes, movimentos ou vestimentas como inapropriados para ‘tal sexo’ (Prado; Ribeiro, 2010, p.403).

Percebemos em várias ocasiões, as discriminações e as sujeições de alunos e alunas em relação à prática de conteúdos que reverbera unicamente a aptidão física, rendimento tático/técnico e a aparência corporal como determinante em algumas propostas do currículo, principalmente os que são pautados nos esportes.

Tais conteúdos, quando são divididos para meninos e meninas, fazem com que as identidades dos/as alunos/as, sejam marcadas por uma cultura de engessamento. Essa proposta, talvez seja um fator limitador para que alunos/as participem de forma efetiva das aulas de Educação Física, pois, de acordo com Goellner (2010), como o esporte é definido

²⁷ *Performance* nesse contexto, está relacionado no intuito de medir o desempenho físico, motor e cognitivo das pessoas em alguma modalidade esportiva e/ou de rendimento.

como uma prática viril, meninas e meninos ao apresentarem habilidades para práticas corporais que são diferentes das direcionadas para a ótica binária do gênero, muitas vezes, suas feminilidades e masculinidades passam a ser questionadas, gerando hostilização. Neste momento, rompe-se com a representação simbólica, com as expectativas sociais. Logo, surgem nomeações constrangedoras para meninos e meninas: como para as meninas de “sapatona” e para os meninos de “viadinho”, por exemplo. A este respeito, Deivide (2020) nos alerta para o fato de que, quando alunos/as cruzam a fronteira de gênero a partir da escolha de práticas corporais socialmente generificadas e direcionadas para homens e mulheres, a sociedade heteronormativa associa esse ato ao desejo homossexual, gerando preconceitos e barreiras de ordem social, cultural e religiosa.

A separação e até mesmo a não aceitação daqueles/las que não se “encaixam” no padrão dominante relacionado à composição corporal, a capacidades físicas e procedência social, bem como à adequação de vestimentas para a modalidade e às representações de masculinidade e feminilidade, são ocorrências vistas como normais e corriqueiras em muitos contextos, de Educação Física escolar e isso acaba sendo naturalizado pelos/as docentes e discentes. Para Goellner (2010, p. 80),

A identificação de que algumas práticas corporais e esportivas devem ou não ser indicadas para meninos e/ou meninas, pois não correspondem ao seu gênero. [...] A atenção para essa questão é importante, pois, ao não se possibilitar essa participação, reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvem força e meninas de atividades que privilegiem flexibilidade. Habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática e não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos.

Em face desse cenário, Prado e Ribeiro (2010) explicam que esses conflitos vão se interiorizando, cotidianamente, nas práticas pedagógicas do componente curricular de Educação Física, até desencadearem na busca dos/das discentes pela evasão ou até mesmo expulsão dos/as que estão nas fronteiras desse currículo normativo. Assim é possível encontrarmos, por exemplo, nas aulas, meninas que exigem a participação no time de futebol e/ou meninos em busca de espaço para manifestarem corporalmente nas aulas de dança, pois, existem tipos de danças que são aceitas para que os homens dançam e esportes aceitos para as mulheres, os quais, a todo instante, se veem pressionados a mostrar, exercer e enaltecer a masculinidade e a feminilidade normativa. Prado, Altmann e Ribeiro (2016) acrescentam que os/as educandos/as tornam-se alvos de marcações sociais capazes de evidenciarem as diferenças como sinônimos de ‘anormalidade’, isso acontece quando, por exemplo, uma

mulher não se apresenta socialmente portando signos da ‘feminilidade’, ou um menino demonstra preferências por práticas ou atividades reconhecidas como ‘pertencentes ao universo ‘feminino’.

Quando nos remetemos aos conteúdos nas aulas de Educação Física, percebemos que a todo o momento a menina precisa identificar-se para ser “mais menina” e o menino como “mais menino”. Tal ação acaba por reforçar a heterossexualidade compulsória e a valorização da diferença que a sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo. Em determinadas situações, aqueles/as que não se encontram na norma são vistos/as como “estranhos/as” ou esdrúxulos/as, chegando a vivenciar comentários ofensivos ou, até mesmo, patológicos relacionados a “não correspondências” às normas de gênero explicam Erving Goffman (1980), Bento (2011) e Devede (2020).

Vale notarmos que a forma como se trabalha determinado conteúdo, nas aulas de Educação Física, tem influência sobremaneira nas divisões e hierarquizações de gênero. Prado e Ribeiro (2010) alertam que, quando os conteúdos são propostos numa abordagem não reflexiva ou problematizadora, as concepções sobre comportamentos de homens e mulheres, homo ou heterossexuais também são expressos a partir de uma simples realização de uma aula.

Considerando todas as observações delineadas acima, entendemos que os debates em aula, sobre as questões de gênero, tornam-se significativos, uma vez que, nos momentos de reflexão, os/as estudantes terão a possibilidade de perceber suas relações sociais e afetivas de modo mais crítico, identificando violências e desigualdades. Como salientam Myllena Oliveira, Jaeger Angelita, Vanessa Roth (2019) o conhecimento impulsionará os/as estudantes a resistirem e desconstruirmos marcas segregadoras e fixadas para além dos espaços escolares.

Não podemos deixar de destacar ainda que desafiar o paradigma da concepção de um corpo que ultrapassa a dicotomia tradicional entre homem e mulher, juntamente com suas representações, nas aulas de Educação Física escolar, não constitui tarefa fácil, pois sabemos das dificuldades e impedimentos ao tentar romper com a norma. No entanto, sustentamos em Foucault (1988) para lidar com esses entraves, ao qual destaca que as resistências se fazem presentes em distintos pontos dentro das correlações de poder, de maneira muitas vezes, móvel e transitória, um tanto característico dessas movimentações individuais e coletivas que provocam ou ameaçam os boicotes.

Para tentar mudar este cenário de desigualdades, é importante que o componente curricular construa estratégias para promover discussões, a fim de problematizar a forma

como o gênero, assim como também outras categorias, são estabelecidos e situados no currículo de Educação Física e também na vida dos/as discentes. Para tanto, a prática pedagógica precisa dedicar-se a tencionar um “novo olhar” para os conteúdos da Educação Física, considerando que as relações entre os sujeitos se organizam e se estruturam na e pela diferença. Neste sentido, Louro (2004, p. 28-29) alerta que

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes.

Almejando estimular olhares pós-críticos para as questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, na construção do currículo de Educação Física, é propício pensarmos em uma prática que proporcione aos alunos e às alunas oportunidades de direitos. Assim, apontamos aqui possíveis direções e tensionamentos sobre um currículo desconstrucionista como um artefato cultural, ao qual, aborda questões e temáticas não contempladas nas teorias curriculares (tradicional e crítica), ou confinadas e imperceptíveis em outras propostas de ensino.

Nesse processo, explicitamos para a Educação Física escolar um currículo construído a partir das ideias pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, em que se “[...] propõe aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção social” (Silva, 2020a, p. 185).

Referente a esse aspecto, a base de reflexão de Foucault (1999b) considera a relação constituída entre currículo e conhecimento como práticas discursivas de poder, em que os corpos dos/as discentes e docentes e todas suas vivências nos espaços escolares são instrumentos de controle e poder, formando, assim, os discursos. A partir desse entendimento, faz-se necessário abriremos um parentêses e refletirmos no que se concerne o poder e saber, os quais também compõem parte do currículo de Educação Física. Para Foucault (1999b), poder e saber são respectivamente dependentes um do outro. Logo, entendemos que o poder surge de premissas fluídas, móveis, baseando-se nas relações

humanas, e, por isso, está em toda parte; e o saber não se caracteriza como neutro, pois toda forma de conhecimento é intrinsecamente relacionada a uma manifestação de pretensão ao poder. Sob esse ponto de vista, saber gera relações de poder e um não exclui o outro.

Silva (2020a) e Foucault (1999), explicam ainda que as experiências pedagógicas estão implicadas em processos de regulação e de governança da conduta humana. Tais experiências se caracterizam como o próprio discurso do currículo, em que se conhece para governar. Dessa maneira, as modernas formas de governo têm o sentido político de regulação e controle dos sujeitos e das ações, e não tão somente se organiza burocrática e administrativamente.

Levando em consideração que toda determinação curricular se constitui a partir de uma decisão política e que o currículo pode ser concebido como um território de disputa de diversos grupos atuando para validar os conhecimentos (Foucault, 1999b). Entendemos nesse sentido, que é possível almejar um currículo de Educação Física que escape das regulações e sujeições normatizadoras e que represente todos/as tendo como propostas conteúdos voltados para as identidades dos/as alunos/as.

Partimos dessas premissas, precisamos repensar e ressignificar as propostas didáticas das aulas de Educação Física com o entendimento de enfrentarmos as desigualdades de oportunidades frente aos marcadores sociais que estão à margem das negociações de poder e disputa. Compreendemos que existem outras possibilidades de fazer e pensar o currículo, como também, a prática pedagógica, o que poderá oportunizar a ampliação de saberes e novos significados diante dos possíveis desafios nas aulas de Educação Física.

Ao estabelecermos um diálogo com o currículo cultural, nas diversas abordagens teórico-metodológicas desse componente curricular, os conteúdos serão vivenciados pelos/as alunos/as de forma que possam analisar as práticas corporais como construções históricas e culturais. “É certo que a gestualidade expressa pelas práticas corporais coloca em circulação as representações de mundo que os membros dos grupos sociais que as produziram e reproduziram possuem”, conforme salienta (Neira, 2016, p. 371).

Nesse sentido, Neira e Nunes (2011) acrescentam que o esperado é os/as discentes praticarem as atividades corporais e não apenas se restringirem ao movimento. E consigam vivenciar também, as relações presentes entre o corpo e o meio social por meio das brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes, momentos oportunos para expressarem sentimentos, valores e ideias, sem efetuar julgamentos de valor.

Tais orientações compõem a proposta de um currículo cultural²⁸ da Educação Física, na qual se valoriza a apreciação como ato reflexivo, não como uma ação que apenas reproduz, passivamente, um olhar conformado, apático. Nesta diretriz, os/as alunos/as são instigados/as a mover-se, falar sobre, e, a partir disso, construir e experimentar. Também, são convidados/as a acessar e a explorar as referências externas, as narrativas, posicionamentos e artefatos culturais que discordem do repertório inicial, mas que conduzam a certa intimidade com o diferente (Neira, 2009). Ressalvamos que no currículo de Educação Física escolar, qualquer prática corporal pode ser acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação.

Nas palavras de Neira (2009, p. 87), nessa relação

[...] articula a experiência nova provocada pelo que vê (de estranhamento, de surpresa, de assombro, de inquietação), com a experiência pessoal acumulada por intermédio da interação com outros produtos culturais, conhecimentos apropriados nas práticas sociais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários e outros trazendo o seu ponto de vista para completar interpretação.

Para tanto, tencionamos que as aulas de Educação Física provoquem e instiguem aos/as estudantes no sentido a questionarem alguns regimes de verdade sobre os corpos, gêneros e sexualidades, quando esses e outros marcadores tornam-se limitantes para experiências e vivências deles/as com as práticas corporais. Em decorrência disso, verificamos que os sujeitos são estigmatizados ou são submetidos a ‘estruturas’ hierárquicas desiguais.

Ademais, como ressalta Goellner (2010) independente da aparência corporal, cor de pele, orientação sexual e das expressões de gênero, privilegiar o reconhecimento das diferenças de cada sujeito, torna-se uma tarefa importante a cada um de nós. Para a autora, tal ação apresenta um desafio significativo, uma vez que existem algumas práticas pedagógicas moldadas pela intervenção de pessoas reais, cujas perspectivas podem tanto fortalecer desigualdades, preconceitos e violências, quanto minimizá-las.

Em suma, devemos observar também a relação que esse acontecimento estabelece com as atividades corporais, determinadas pela predominância feminina ou masculina, como detentoras de padrões heteronormativos, heterossexistas e heterorreguladores. E assim, pensar em uma educação em que a diferença e a identidade cultural sejam priorizadas para que

²⁸ O currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico é uma proposta curricular recente, que nasceu nos primeiros anos do século XXI, em conexão com os desafios da contemporaneidade, especialmente, como a promoção de uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana e com as lutas pelos direitos de todas as pessoas e satisfação de suas necessidades vitais, sociais e históricas (Neira, 2018).

possamos voltar nosso olhar para as singularidades dos/as discentes, bem como suas potencialidades. Para isso, estratégias para desgnerificar, corroer e borrar o currículo devem ser estabelecidas, visto que isso se torna possível, pois ele é incontrólável, passível de resitências e modificações. Diante das estratégias para a valorização de um currículo cultural na Educação Física, destacamos que o/a docente reconheça uma prática pedagógica questionadora, consciente, cidadã. Neste cenário, Silva (2020a, p. 189) nos mostra que

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política.

Diante disso, ressaltamos que o trabalho docente de Educação Física esteja pautado em currículos que sejam significativos e transformadores, aos quais convidam a refletir sobre problematizações presentes nos discursos, nos gestos e nas atitudes pertinentes às práticas corporais. Na sua prática, o/a docente necessita de um currículo que aprecie as diferenças e vá ao encontro de concepções que fortaleçam as vozes das identidades subjugadas e negligenciadas.

A prática de todo/a professor/a de Educação Física escolar apoia-se em determinada concepção de aluno/a, ensino e aprendizagem. Na docência, investimos na construção do conhecimento em conjunto das necessidades dos/as alunos/as pautado nas distintas culturas corporais. Buscamos, dessa forma, ampliar esses repertórios que são construídos historicamente. Dessa maneira, os/as docentes devem esclarecer para os/as educandos/as que as aulas de Educação Física não têm como proposta apenas o rendimento escolar, mas pretende valorizar as diferentes formas de expressão que, a partir de um currículo cultural, contribuam para a luta da representação relacionada com as diferentes identidades sociais.

Por fim, salientamos a importância de incluir também, nas aulas, temas abrangentes sobre categorias como gênero/sexo, racismo, homofobia, classe, nação. Tal possibilidade fará com que os/as estudantes percebam e se conscientizem sobre a existência das representações, bem como sobre as moldagens dos corpos e o disciplinamento deles diante dessas categorias. Afinal, somente desta forma, alunos/nas poderão, nas aulas de Educação Física escolar, contribuir para a não perpetuação do controle dos corpos por meio de uma norma instituída na escola e na sociedade.

1.3. A produção da diferença e da identidade ao pensar nas naturalizações no cenário da Educação Física escolar

Na discussão que se segue, pensaremos a diferença e a identidade a partir dos estudos pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, aos quais apresentam uma concepção pautada na pluralidade cultural e nas diferenças.

Ao buscar entender como são estabelecidas as identidades e as diferenças nas aulas de Educação Física, recorreremos a Silva (2020b), em um primeiro momento, para explicarmos que a identidade se define como aquilo que se é, portanto, concebida de forma autossuficiente, autônoma e plena de uma positividade, ou seja, “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou mulher, sou homem”. Podemos considerar nessa mesma linha de raciocínio, que a diferença se organiza de modo independente, sendo caracterizada por aquilo que o outro é, opondo à identidade, no caso, “ela é branca”, “ele é homossexual”. Como vemos, a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura e é atribuída a partir de uma posição que se toma como referência, a partir de um dado lugar que se toma como centro (Louro, 2011).

Nesse entendimento, pode-se afirmar que a identidade, assim como a diferença, são “[...] ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (Silva, 2020b, p. 76). Estas são construídas também a partir de autoafirmações linguísticas e são ligadas por um sistema de significação. Hugo Nunes (2018) salienta que os entendimentos sobre a identidade e a diferença são determinados e nomeados culturalmente e estão estreitamente ligados a um sistema de significação, sendo a identidade uma responsabilidade do próprio sujeito, que deverá manter-se fiel às normas socialmente aceitas em sua comunidade e a diferença é algo que deve ser afastado com o intuito de não influenciar e descaracterizar a singularidade do sujeito, se tornando exótico e distante.

Desta forma, como nos indica Stuart Hall (2020), devemos perceber que o contexto social compõe diversos sistemas de representação e é por meio dele que a identidade e a diferença passam a existir e ter sentido. Conforme fazemos as coisas, como utilizamos, pensamos, dizemos e sentimos, é que são produzidos significados e representações. Logo, a compreensão do poder a partir de práticas ou de relações também produzem estratégias de resistência. Essas estratégias não surgem de uma posição de vantagem, mas são vividas

dentro das diferentes redes de relações entre indivíduos e instituições (Caetano; Goulart; Silva, 2016).

Em uma perspectiva pós-estruturalista, Silva (2020b) exterioriza a diferença que vem de encontro a um recurso linguístico, discursivo e natural. Ela se estabelece em um processo de relação social em conexão com o poder que a relaciona a algo negativo e, nessa concepção, o “não diferente” é avaliado de forma positiva e outro “diferente”, definido negativamente. Avtar Brah (2006, p. 373) nos esclarece que

Toda formação discursiva é um lugar de poder, e não há nenhum lugar de poder onde a dominação, subordinação, solidariedade e filiação baseadas em princípios igualitários, ou as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma vez por todas. Antes, o poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas.

Neste momento, percebemos a conexão de poder, que busca muitas vezes fixar a identidade a certa homogeneidade, em diálogo com uma norma cultural. Como já salientamos a proposta de ensino da Educação Física, por muito tempo, contribuiu para a formação de uma identidade fixa dos/as estudantes, pois a realização das atividades propiciava a padronização dos comportamentos, o adestramento dos corpos e estimulação dos processos de uniformização e homogeneização. Louro (2020) verbera que, ao mesmo tempo, as diferenças eram invisibilizadas, negadas e silenciadas. As diferenças são nomeadas e instituídas a partir das trocas e jogos, no interior das redes de poder e essas distinções estão diretamente apontadas para os marcadores sociais da diferença: gênero, classe, sexualidade, aparência física, nacionalidade, etnia, entre outros.

Segundo Silva (2020b, p. 83), “[...] a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” e prevalece geralmente pela lógica binária e colonial em torno de classes polarizadas. Nesse aspecto, alicerçar uma determinada identidade como a norma, faz com que a identidade e diferença sejam direcionadas para uma hierarquização.

Esses fatores afetam àqueles que escapolem desse sistema como Castro e Vargas (2018) nos esclarecem que, as diferenças acabam por serem apagadas, tornando-se até mesmo perigosas, pois perturbam os pensamentos e ações fortemente construídas e, portanto, aceitas socialmente como verdades irrefutáveis, de ordem e de norma. O intermédio discursivo pelo qual a sociedade se sustenta conforma e arranja quem ocupa tanto o espaço social quanto os

espaços escolares. Consubstancia, assim, as posições de desigualdade e de margem dos corpos, por meio de outros marcadores que atravessam os sujeitos.

Assim, o ambiente escolar ao invés de constituir-se como espaço de transformação social, da prática cidadã, acaba reproduzindo estereótipos que são entendidos pela sociedade como verdadeiro e ideal a ser seguido, como sinaliza Carlos Silva e Fabiano Deive (2009), que esse estereótipo está carregado de sentidos e significados que de imediato não são percebidos e é atribuído a alguém a partir de uma metáfora discriminatória, assim acontece também no cotidiano escolar, os apelidos comumente utilizados pelos alunos são carregados de dizeres que o próprio grupo já naturalizou, pois, circulam na intersubjetividade, tornando desse modo, cristalizado.

Essa construção histórica e cultural dos estereótipos mostra-se em evidência nas aulas de Educação Física, em que constitui um campo proeminente de forma hierarquizada, as diferenças entre os gêneros. Logo, há uma demarcação e vigília dos espaços, onde os/as estudantes devem ocupar tanto na sociedade quanto no ambiente educacional do que é correto/errado, feminino/masculino, belo/feio ou apropriado/inapropriado para as condutas dos sujeitos (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016). Quando incorporado ao senso comum, os estereótipos dicotômicos passam a ter efeitos de poder político e socioeconômico, com base em generalizações e ideias superficiais que permeiam o contexto social instaurando um modo de ser diferenciado, polarizado para os sujeitos. Nessas circunstâncias, estabelece como padrão uma ideia, conceito ou modelo daquilo que a sociedade determina como certo e é rotulado como certo desde que nascemos, e aceitamos como verdade, sem antes mesmo problematizar (Isabel Silva; Viviane Santos, 2019; Juliana Silva, 2019).

Tais regulações de sujeitos alcançam ainda mais notoriedade por meio dos artefatos culturais que circulam em espaços midiáticos, como redes sociais, revistas, TV, publicidades. Para Hall (2006, p. 30), “[...] o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna”. E as diversas formas de exclusão e discriminação, compreendidas nos textos culturais (televisão, internet, livros, reportagens, propagandas etc.), não podem ser refutadas, pois, a todo o momento, exibem concepções de beleza, corpo ideal, saúde, sexualidade, mulher, homem, ginástica, dança, esporte, dentre outras que são direcionadas a determina classe, etnia, raça, gênero e orientação sexual, entre outros (Neira, 2020).

As imagens são simplistas, incompletas e, frequentemente, preconceituosas, estando à mercê de uma indústria cultural disseminadora de significados que

atendem aos interesses neoliberais de consumo e impõe padrões estéticos e performáticos no tratamento das práticas corporais (Neira, 2020, p. 834).

Essa afirmação de desigualdade e discriminação transita nas ações e na linguagem que utilizamos, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas interfaces do espaço educativo. Em consonância, a linguagem assume também devida importância na constituição das identidades dos/as educandos/as, pois ela atribui sentido e significado no cotidiano deles, formando um conjunto de valores e representações sociais. Prado e Ribeiro (2010, p. 406) mencionam que, “[...] pela linguagem, as representações são significados produzidos que passam a dar sentidos aos nossos pensamentos, ações e identidade”. Por meio das palavras, são difundidas e legitimadas ideias sexistas, reproduzidas pela sociedade, a qual, de forma inconsciente, fortalece a discriminação e o preconceito de gênero. De acordo com William Ribeiro (2017, p. 587):

O que podemos imaginar como universal (dignidade, respeito, justiça, liberdade) não irá transcender de algum lugar para todo o sempre, mas depende de uma tradução incessante que é parte das interações democráticas. Nesse sentido, reconheço a defesa política de um lugar de enunciação e de um compromisso com os direitos do *outro*, um entrelugar onde se articulam decisões e escolhas, que assinalam espaços-tempos subversivos em face de pretensos processos de universalização e colonização.

Em vista disso, o autor destaca o pensamento de Homi Bhabha (1988) numa perspectiva cultural, que faz alusão a uma política da diferença em que o currículo e a educação possam ser estabelecidos para além de dicotomias e reflexões binárias. Ribeiro (2017), ainda ressalta a relevância do trabalho deste autor ao pensar as múltiplas experiências constituidoras da cultura ressaltando que, a significação, é uma representação incessante da diferença cultural, não é apenas uma questão de linguagem, envolvem modos, palavras, rituais, hábitos, tempo e no momento em que atribuímos um nome a uma etnia, a uma raça, a uma cultura, distinguindo-a de outras se dá em um espaço (pós) colonial agonista e antagonista, de luta.

Vale notarmos que, em um universo constituído por avanços constantes de um repertório cultural e global de perspectivas dominantes, novas identidades e comunidades estão construídas e reinventadas a todo instante. Para Hall (2006, p. 38),

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado

sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’.

Neste sentido, é necessário não apenas conhecermos e entendermos a dinâmica social dos indivíduos, mas voltarmos o olhar para problemáticas culturais e sociais, como por exemplo, os aspectos que envolvem questões raciais, de gênero e de orientação sexual. A partir dessa condição, grupos oprimidos e marginalizados teriam o espaço social que lhes é de direito. Constantemente, nos deparamos com situações em que pessoas são conduzidas a se enquadrarem em determinados grupos que procedem de acordo com normas e padrões sociais, visando ao cancelamento das diferenças e, por conseguinte, da identidade, pois esses dois fatores possuem relações estreitas de dependência, sendo inseparáveis.

Dessa forma, estabelece-se uma fixação da identidade em que o corpo se discursa disciplinado, homogeneizado e padronizado, ao negar e silenciar as diferenças. Hall (2006) nos chama a atenção para o fato de que a identidade é formada, ao longo do tempo, por processos inconscientes e não algo existente na consciência quando se nasce e que é inato.

As relações sociais que se instituem em uma sociedade intercultural crítica nos impele refletirmos, no momento em que se compreende a cada dia a necessidade de pensar em novas maneiras de interpretar as problemáticas existentes no terreno das identidades e diferenças, nas relações cotidianas e nas desigualdades. “Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização das diferenças podem se manifestar por meio da apresentação e discussão, durante as aulas, das concepções dos/as estudantes e do/a docente, examinando também a forma como são expressas” (Devide, 2020, p. 835).

Nesse sentido, Mário Nunes e Katia Rúbio (2008) sinalizam a necessidade de analisar a respeito dos currículos de Educação Física escolar e sobre a constituição das identidades de seus sujeitos, considerando o momento histórico em que eles são construídos e, portanto, suscetível às práticas discursivas, às relações de poder e às lutas por hegemonia. E para acrescentar, Nunes e Rúbio (2008) interpelam que a autonomia atribuída às escolas para a construção de seus currículos seja investigada e elaborada pelos/as professores/as a partir de pressupostos e intenções que permeiam o contexto de influência social, as políticas educacionais, as tendências pedagógicas e as abordagens de ensino em questão.

Posto isto, no momento da prática pedagógica, ao nos esbarramos com vivências que apresentam uma aparente diferença em que passa a ser motivo de desacordo entre alunos/as, necessitamos problematizar a dimensão cultural da conduta e a ação dos discursos sociais que verberam na tentativa de padronização das vivências e experiências dos sujeitos. É

importante um currículo que forneça subsídios reflexivos para os/as estudantes, no sentido de desconstruir um pensamento homogêneo e naturalizado sobre as atividades corporais. Diante disso, é interessante que alunos/as percebam e entendam a existência de diferentes significados atribuídos aos corpos e vivenciam formas de (des)construir um pensamento de que as práticas corporais são direcionadas, apenas em um sistema binário.

A atualidade vem desafiando a educação produzir propostas curriculares com novas transformações em uma perspectiva que recuse práticas e ações que vêm no sentido hegemônico e linear. Dessa forma, os Estudos Culturais, Estudos Feministas, Estudos *Queer*, bem como os movimentos sociais, têm colaborado para renovar as formas de pensar nosso lugar de educadores/as e de estarmos no mundo. No próximo capítulo iremos analisar os dados provenientes da feitura do estudo de campo.

CAPÍTULO 2 – ENTRETECENDO OS DISCURSOS DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo deste capítulo é promover a discussão sobre os discursos dos sujeitos da pesquisa. Nesta ocasião, trazemos alguns excertos e a análise dos diferentes discursos²⁹ das entrevistas realizadas com os professores. Para Foucault (2005, p. 96), a análise dos diferentes discursos é realizada buscando “admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”.

2.1. “Não faço sexismo, todos eles são iguais para mim...” As aulas mistas e a conjuntura “ideal” para igualar alunos e alunas

Nas discussões relacionadas às questões de desenvolvimento e proposta de realização das aulas, observamos por meio das narrativas dos docentes que existe um direcionamento para a realização de aulas conjuntas. Além disso, os professores discerniram também que esse tipo de aula serve para: promover a inserção de todos/as nas aulas, entender e respeitar as diferenças, valorizar a não discriminação e para que a aula fique mais prazerosa. Sobre esse assunto, evidenciamos que todos os interlocutores afirmaram preferirem trabalhar com aulas conjuntas, como pode ser percebida em uma das narrativas:

Primeiro tentar misturar mesmo, se for uma aula prática meninos com meninas, independentemente do esporte ou da atividade física que está sendo executada, quando é aula teórica, né, aula teórica, igual eu te falei anteriormente, o mesmo material para ambos, mesmo conteúdo tá, trabalho bastante, pesquisa participante também (Fábio).

Primeiramente, para compreendermos melhor o motivo pelo qual ainda falamos sobre a separação de meninos e meninas na Educação Física escolar, é oportuno pensarmos sobre o estudo histórico da Educação Física escolar no Brasil, ao qual foi construída e sistematizada por meio de uma cultura ocidental que valorizava uma masculinidade hegemônica em torno do higienismo e da eugenia. Esse modelo de prática pedagógica potencializou em muitos momentos estereótipos e desigualdade de gêneros, contribuindo para o apagamento em relação à representatividade das mulheres e alavancando uma engrenagem que estabelecesse

²⁹ Abaixo estão os links das imagens e do vídeo que foram utilizados durante a entrevista do estudo de campo. https://drive.google.com/drive/folders/1hCLZFfulicKzeO_-iS60I-aae9NICA2_?usp=sharing

até a atualidade em muitos momentos nas aulas de Educação Física.

Mediante a isso, Mauro Jesus e Fabiano Devidé (2006, p. 128) explicam que “as aulas mistas surgiram no panorama da EF³⁰ e argumentando a possibilidade de desconstrução de estereótipos sexuais e a viabilização dos conteúdos para ambos os sexos, de forma igualitária”. No decorrer de 1990, começam a aparecer pesquisas que adotam a categoria de gênero em suas análises, e a partir desse contexto, as aulas mistas e seus impactos, no que diz respeito ao ensino, aprendizagem e as relações entre meninos e meninas, começaram a ganhar evidência (Goellner, 2003).

Atualmente, esse componente curricular, segue as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao qual tenciona para problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, sinalizando que as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional (Base Nacional Comum Curricular, 2018). Todavia, torna-se curioso assinalar que, embora a BNCC seja um documento que oriente os/as docentes para ministrarem suas aulas, é notório que esse documento não contempla registros que mencione as aulas mistas como indicativo para promover reflexões sobre as diferenças existentes entre alunos e alunas.

Considerando as investigações sobre esse assunto nos documentos educacionais, há especificamente nos PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais), uma fala reiterada que prioriza marcar vantagens das aulas mistas e do trato com as diferenças como questões necessárias e fundamentais nas aulas desse componente curricular na escola (Priscila Dornelles; Alex Fraga, 2009), esclarecendo que as aulas mistas podem oportunizar a convivência entre meninos e meninas (Brasil, 1998, p. 30). Mesmo sem constar na BNCC orientações que apoiem os/as docentes para promover as aulas mistas, nas narrativas dos professores, há em grande parcela a preocupação em juntar os/as educandos/as como mostra a narrativa do professor Rodolfo:

Sexismo eu não pratico de jeito nenhum. Sexismo, tu entendeu o que é né? Que é separação de gêneros, menina pra um lado e menino pro outro. Isso eu não faço não, todos eles estão sempre iguais e juntos. Exatamente pra que eles percebam que eles têm que respeitar as diferenças (Rodolfo).

A partir da narrativa de Rodolfo, apreendemos que as aulas mistas, na percepção do

³⁰ Lê-se: Educação Física.

professor, oferece a oportunidade de perceber as relações de gênero e as diferenças pelos/as educandos/as nas vivências corporais. Sobre diferença, iremos refletir adiante em outras análises das narrativas.

Por meio das aulas mistas, identificamos dinâmicas que perpassam as discursividades sobre igualdade durante o estudo de campo. Muitos docentes relataram que ao trabalhar com aulas conjuntas, conseguem promover a igualdade entre os/as estudantes. Sobre isso é importante salientarmos que a Educação Física, em muitos momentos, ainda é um componente curricular que promove as desigualdades de gênero ao valorizar muitas vezes, o interesse pelos desempenhos e resultados nas vivências corporais e esportivas, na intenção de encontrar os/as melhores alunos/as para formação de atletas. Vejamos o que nos mostra a narrativa a seguir:

[...] eu não vejo porque quando a gente busca, ainda mais hoje, quando a gente busca cada vez mais a igualdade a gente separar, até porque o intuito da aula, embora a gente usa a prática corporal, usa às vezes muito o esporte, mas, não é competição é uma outra proposta, não é desporto dentro da escola, então não tem porquê eu trabalhar de maneira separada (Carlos).

A questão fundamental ao qual devemos refletir a partir da narrativa de Carlos é a seguinte: que tipo de igualdade os/as docentes pensam alcançar como tarefa institucional? Conforme Paulo Barrozo (2004) nos ideais republicanos e democrático, a igualdade, relativa por natureza, é relevante enquanto contrário da desigualdade e o que se busca é uma igualdade seletiva cuja expressão mais acurada está na vedação de determinados tipos ou intensidade de desigualdade. Para o autor a ideia de igualdade ainda é refém de um formalismo original que a resume sendo pensada a partir de *status* entre sujeitos de vontade livre de regras jurídicas e morais, ou seja, está ancorada ao princípio de que todos/as dispõem dos mesmos direitos e deveres, sendo regidos pelas mesmas regras e condições sociais.

Ao utilizarmos a igualdade para tratar educandos/as da mesma forma, esquivamos do fato de que eles são diferentes e necessitam de uma prática pedagógica que possa pensar nas necessidades e variações em características, tais como: território, cultura, condições sociais, necessidades, potencialidades etc.

Deslocando essa discussão para a questão de gênero, chamamos a atenção pelo fato de que ao pensar em igualdade, estamos referindo a possibilitar direitos e chances iguais e não levamos em consideração as diferenças de oportunidades que meninos e meninas têm acesso, tanto na esfera social, quanto nas vivências escolares, principalmente aqueles/as discentes que estão à margem, independente das identidades afixadas que não condizem com a

cisheteronormatividade como, por exemplo, transexuais, travestis e homossexuais.

Nesse aspecto, Piscitelli (2009) evidencia que as teorias de gênero são importantes para desmontar um duplo processo de naturalização, pois, de um lado, convencionou-se pensar, ao que parece que, as diferenças entre homens e mulheres são inatas e naturais, por outro, o poder de ação e enunciação na cultura é distribuído desigualmente por efeito destas diferenças, além de outros atravessamentos como cor, classe, etarismo, nacionalidade, classe social etc.

Na narrativa anterior, ainda que não tenha sido dito por Carlos, ao que parece, igualdade, para uma grande parcela de docentes é oferecer o mesmo tratamento para educandos/as, garantindo que todos/as participem e tenham acesso às mesmas oportunidades durante a prática pedagógica. Para isso, professores/ras utilizam as aulas mistas no intuito de alcançar essa paridade entre alunos/as. Não obstante, entendemos que é o princípio de igualdade que governa os critérios meritocráticos, ao pensar que, durante a prática pedagógica, todos/as possuem os mesmos direitos, deveres e oportunidades como podemos constatar na narrativa abaixo:

[...] a sala de aula vai ter a mesma informação e na hora da prova teórica, a mesma informação. Se for fazer um trabalho individual, a mesma e em grupo, a mesma informação, é tudo igual, sem separação. Normalmente os meninos gostam mais de jogar futsal do que as meninas, isso é normal. Mas, como eu sempre levo a conversa com eles antes pra levar pra quadra ou outras coisas, eles já sabem que naquele bimestre será feita aquela modalidade esportiva onde todos irão participar igualmente (Rodolfo).

Diante da narrativa de Rodolfo, interpelamos como cogitar uma meritocracia sendo que em uma prática pedagógica temos discentes diferentes, com particularidades e em condições distintas? Ao que tudo indica, é complicado pressupor que a igualdade dará conta de tratar todos/as alunos/as da mesma forma e oportunizar os mesmos espaços sociais, como aponta o interlocutor em sua narrativa. Dessa maneira, Maria Costa e Rogério Silva (2002, p. 48) explicam que “ao tratar todas as crianças de forma igual, poderíamos ignorar suas individualidades e limites, que todos/as podem beneficiar-se de suas experiências, potencialidades, habilidades e interesses variados”.

Situamos, conforme Paula Botelho-Gomes, Paula Silva e Paula Queirós (2000) que, as aulas mistas por si só, não conseguem abraçar os problemas das desigualdades entre os gêneros, em que acontece uma ilusória igualdade de oportunidades que se resume a uma efectiva igualdade de acesso. Para a declaração de Rodolfo: “todos irão participar

igualmente”, trazemos Daniela Auad, Maria Ramos e Raquel Salvador (2017, p. 192) para alertar que “o pressuposto de meninos e meninas ocuparem o mesmo espaço não significa que haja o fim das desigualdades de gênero, sendo necessárias reflexões pedagógicas e atividades afirmativas e dialógicas”, pois podem acontecer muitas demandas de tensões e subversões durante a prática pedagógica.

Ao fazermos esse exercício de análise sobre igualdade, alertamos que esse discurso sofreu mudanças no seu uso e nas suas interpretações, o que implica a necessidade de ser pensado sobre sua relação com a diferença. Pensando nisso, salientamos, em comum acordo com Costa e Silva (2002) que para pensar em uma prática pedagógica que pondere sobre as necessidades e diferentes identidades dos/as discentes, buscamos não somente a igualdade e sim a equidade, pois ela anuncia que alunos/alunas não são iguais.

O termo igualdade de oportunidades não significa igualdade de acesso. O princípio de igualdade de acesso não é suficiente para possibilitar igualdade de oportunidades; oportunidade refere-se à liberdade e à possibilidade concreta, real, de realizarmos os nossos desejos e convicções. Mas a ideia de equidade leva-nos mais longe e comporta outras implicações: envolve a capacidade de ajuizar se uma situação particular é justa; implica a consciência de que respeitar apenas um conjunto de leis ou de regras pode não ser suficiente para assegurar a justiça, o respeito pelas características únicas de cada sujeito (Botelho-Gomes; Silva; Queirós, 2000, p 43).

A equidade pondera em pensar as pessoas de formas diferentes, atentando para o que elas precisam essencialmente, ou seja, atribuir mais para quem precisa em grau maior, de forma proporcional e levando em conta as circunstâncias. Quando indagamos sobre a promoção de equidade na prática pedagógica, muitos educadores afirmaram que apenas misturar meninos e meninas é o caminho para aulas equânimes. Vejamos a narrativa abaixo:

Não faço sexismo, todos eles são iguais para mim, a turma é uma coisa só, tanto menino, quanto menina, eu vou fazer uma brincadeira, vai ter a menina junto com o menino (Mauro).

A partir da narrativa de Mauro, Myllena Oliveira e Angelita Jaeger (2022, p. 3) nos mostram que

Por equidade de gênero na Educação Física, entendemos enquanto um conceito, que se diferencia de igualdade de oportunidades, pois este não garante a mesma forma de acesso às aprendizagens, tampouco resolve as desigualdades sociais e culturais que se apresentam no espaço educativo.

Marcos Godoi, Cecília Borges e Eliana Ayoub (2021) explicam que existem alguns/as estudiosos/as dessa temática que defendem a “igualdade de tratamento” para meninos e meninas ou o acesso igualitário aos conhecimentos curriculares, porém sem levar em conta as diferenças individuais entre os gêneros. Por sua vez, Botelho-Gomes, Silva e Queiróz (2000) acrescentam que o princípio de equidade envolve a capacidade de julgar se uma situação particular é justa, a consciência de que apenas respeitar as regras nem sempre é suficiente para garantir a justiça e o reconhecimento das características de cada sujeito e que para promover experiências equitativas na Educação Física sugere-se que professores/as examinem o currículo oficial, os conteúdos, as atividades, os métodos de ensino, os materiais, equipamentos e as condições em que ensinam para atender às necessidades e aos direitos de alunos/as.

Por fim, e mais uma vez sublinhando aspectos já anteriormente frisados, salientamos que apenas trabalhar com aulas mistas como mostram as narrativas dos professores Carlos e Mauro, parece não dar conta de promover a equidade nas aulas de Educação Física, pois, esse componente curricular, juntamente com suas rotinas, propostas e currículo não se restringe a um ponto ou outro das aulas, se deparando com alunos/nas de modos singulares e com diferentes necessidades e condições de acesso à prática pedagógica.

É pelo menos curioso registrar que, mesmo todos os professores relatarem que utilizam as aulas mistas como propostas para as práticas pedagógicas, observamos, em conformidade com o estudo de campo, que em algumas situações nas aulas, ocorrem a separação de meninas e meninos. Provocado sobre a questão em que perguntava sobre os motivos da preferência de aulas conjuntas deparamos com a narrativa do interlocutor Gustavo que mesmo dizendo que trabalha com alunos/nas juntos/as, ao relatar os motivos dessa opção, explicou que em alguns momentos enxerga a necessidade de separá-los para explicar e desenvolver melhor alguns conteúdos.

Eu prefiro trabalhar junto, mas algumas atividades eu acabo separando, esporte que tem muito contato, quando eu vou falar de esporte, dependendo da faixa etária, por exemplo, quando eu dou aula para o nono ano, eu separo, eu vou jogar basquete, no primeiro momento separo, ensino separadamente e no segundo momento eu junto (Gustavo).

A narrativa de Gustavo nos faz pensar que educadores/as argumentam sobre os motivos de separarem as turmas por gênero, estão relacionados em sua grande maioria estimulados por desempenhos motores, disposições biológicas, aptidões físicas e para que haja uma hegemonia de movimento. Essa maneira de vivenciar a prática pedagógica, em

muitas ocasiões, é considerada justificável na percepção de professores/as ao praticarem a separação. Liane Uchoga e Helena Altmann (2016, p. 164), esclarecem que, “a separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante do movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres”.

Ao refletirmos sobre a narrativa do professor Gustavo, percebemos que no primeiro momento, a preocupação está relacionada com os contatos corporais de meninos/as proporcionados pela vivência na prática e também com o alcance de habilidades e valências físicas homogêneas dos/as educandos/as. Nesse aspecto, para o interlocutor, somente após os/as discentes alcançarem um padrão de habilidade em comum e entenderem como se realiza o conteúdo, ele dispõe novamente de aulas conjuntas. Abaixo, os dizeres de Ronaldo, confirmam nosso entendimento sobre a separação nas aulas estarem relacionados às valências físicas e motoras.

Aí depende da dinâmica da aula, às vezes os alunos estão jogando um pouco mais rigorosamente, a gente tenta mediar isso. A maioria dos jogos acaba sendo mistos mesmo [...], futsal que é mais complicado que eu vejo, handebol até a gente consegue e tudo, futsal os rapazes querem jogar mais sério, a gente coloca as meninas ali junto e aí depois deixa um período para eles jogarem (Ronaldo).

Ronaldo ao destacar que meninos querem jogar “um pouco mais rigorosamente” e “um pouco mais sério”, evidencia tanto as diferenças biológicas quanto o reforçamento das habilidades de meninos serem superiores aos das meninas. Isso demonstra que quando meninos jogam com meninas, eles não usam todas as destrezas e potências que possuem no futebol, eles “brincam” e “pegam leve” ao participarem junto delas. Em relação a essa narrativa, Helena Altmann, Eliane Ayoub e Silvia Amaral (2011) ponderam que há um grave risco das generalizações que rotulam meninos e meninas em categorias distintas ofuscarem as singularidades dos sujeitos, devemos atentar para o fato de que, embora existam diferenças físicas, essas não podem ser naturalizadas ou pensadas unicamente sob o prisma biológico.

Sobre esse assunto, Prado e Ribeiro (2010) explicam que, a partir de regras normalizadoras sobre os sujeitos, as atividades corporais como, por exemplo, as esportivas, são organizadas como conteúdo da prática pedagógica, atendendo à ótica binária do gênero. Posto isso, os corpos são inscritos a modelos de condutas, valores morais e olhares físicos e biológicos, para produzir os sujeitos. Fabiano Devidé, Cristina Rocha e Izabela Moreira (2020), dissertam que é comum na Educação Física escolar, educandos/as naturalizarem as diferenças e características relacionadas ao gênero presentes nas práticas corporais e que, por

esse motivo, é necessário que a Educação Física faça um deslocamento de um ambiente de discriminações e exclusões, para tornar-se um local de reflexão e inclusão.

Pois bem, o que faz o professor Ronaldo optar por aulas mistas, aparentemente, é o tipo de conteúdo ministrado nas aulas e o perfil da turma, pois, quando a dinâmica da aula vem de encontro a objetivos que não seja o rendimento esportivo e confronto corporal, alunos/as podem vivenciar o movimento corporal em conjunto como ele cita: “a maioria dos jogos acabam sendo mistos, futsal que é mais complicado que eu vejo”. Assim, Gustavo e Ronaldo consideram essa separação em muitos momentos da aula, natural, ao pensarem o movimento corporal apenas pelas diferenças físicas e motoras de meninos e meninas, para que a prática pedagógica possa fluir de forma satisfatória. Continuando as análises, trazemos outra narrativa para refletirmos sobre mais uma temática.

Em virtude da questão, da socialização, da sociabilidade, da interação, do trabalho que pode ser desenvolvido da cooperação no momento da aula. [...] na formação do caráter da índole, então as aulas coletivas em conjunto, potencializa e melhora essas questões, você tem os conflitos, mas diante dos conflitos que emergem você consegue propor soluções e diante desse processo, eles aceitam com maior facilidade o processo de diferença que tem mesmo, questão de gênero, social, religioso e por aí vai (Fábio).

Por meio dessa narrativa, Fábio nos explica que as aulas em conjunto, proporcionam a socialização e a discussão de questões que aparecem a partir dos conflitos existentes. Cita também, a importância de trabalhar questões sobre os marcadores sociais da diferença (este tema será tratado adiante no capítulo 3). Nesse estudo, identificamos docentes que trabalham questões de gênero a partir de conflitos existentes e outros que preferem não abordar esse tema em momento algum na prática pedagógica, devido a percepções pessoais como mostram a próxima narrativa:

Olha, tem certas coisas, como falar de política, falar disso, isso eu não falo nas aulas não, entendeu? Isso eu não comento não porque, acaba virando uma grande confusão, e pode até dar problema pra mim³¹, então não falo sobre isso nas aulas não, de jeito nenhum (Mauro).

A partir das narrativas de Fábio, percebemos que os conflitos existentes nas aulas mistas, para alguns docentes, é uma possibilidade de intervir e discutir sobre as questões de gênero e outras temáticas, porém, esse conteúdo, somente é polemizado, quando as demandas

³¹Quando o professor expressa: “pode inclusive dar problema pra mim”, ele está expondo certo pânico moral porque se tem a ideia de que discutir gênero e sexualidade na escola é uma ideologia/ideologia de gênero. Acerca dessa temática, uma análise mais elaborada será realizada no capítulo 4.

surgem, não há uma proposta curricular como temática proposital por parte do docente. Para outros professores, como Mauro, é algo que não deve ser discutido em momento algum, principalmente para evitar tensões relacionadas à cultura e a forma de criação dos/as alunos/as.

Por meio disso, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) nos mostram que a escolha entre essas perspectivas pode ser pensada como uma estratégia docente a ser considerada no planejamento e na execução das aulas. Diante disso, cabe questionar, se os conflitos que aparecem, de forma explícita, velada ou mesmo oculta, devem ser silenciados, evitados ou transformados em objeto de intervenção pedagógica como fonte de criação e intervenção docente compondo o planejamento.

Na socialização e interação entre os/as educandos/as é comum, em muitos momentos, a existência de conflitos, exclusões e resistências ao realizar as atividades corporais. Nesta ocasião, achamos necessário acrescentar que, apesar do interlocutor Fábio abordar a temática gênero apenas em situações de conflitos, ele enxerga as aulas mistas como possibilidade de desconstruir certos estigmas e tabus em relação às discussões de gêneros nas aulas de Educação Física. Vejamos outra narrativa ao qual revela o pensamento semelhante:

[...] porque essa interação, homem e mulher, isso é muito gratificante pros dois, aí eu estou falando dos adolescentes e crianças em geral. Eles trocam entre eles, eles têm os conflitos entre eles, isso ajuda resolver entre eles (Maurício).

Para continuarmos a discussão, identificamos narrativas de docentes, como a de Maurício, salientando a importância e o interesse em refletir sobre gêneros na prática pedagógica. A partir disso, trazemos a importância de pensar sobre aulas coeducativas, que vem ao encontro do pensamento sobre equidade já apresentado nesse estudo. Essa proposta valoriza a prática em conjunto e tem a possibilidade de todos/as estudantes protagonizarem uma participação efetiva, orquestrando oportunidades para meninos/nas refletirem sobre as construções sociais excludentes nas aulas de Educação Física, como explicam (Devide; Rocha; Moreira, 2020; Louro; 2004). Isso pode ser percebido mediante a narrativa de Antônio a seguir:

Eu entendo o momento das aulas como um reflexo do que a gente trabalha dentro da sociedade, então eu entendo essa segregação, ela não como ponto positivo, eu sempre trabalhei com turmas mistas. Então, quando a gente trabalha os meninos e as meninas juntos, eles respeitam principalmente as meninas, essas diferenças, que muitas vezes ocorrem nos esportes

principalmente, então eu, sou totalmente a favor das turmas mistas, muito a favor mesmo, não é pouco não (Antônio).

Para tratar desse assunto ao qual Antônio e Maurício asseveraram, recorreremos a Botelho-Gomes, Silva e Queirós (2000, p. 39) para explicar que o modelo de escola co-educativa é “o ideal para uma educação sem desigualdades, não só respeitador da diferença, mas, fundamentalmente valorizador dessa diferença, princípio básico de uma equidade na educação”. E evidenciamos que as aulas co-educativas³² conforme Jesus e Devidé (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”.

Para minimizar acontecimentos de discriminação e exclusão na prática pedagógica, podemos pensar nas aulas coeducativas em que o currículo leve em consideração as categorias como gênero, raça, geração, nacionalidade, pois, como salienta Luciano Corsino (2011) esses marcadores exercem papel fundamental nas relações de poder que estruturam os arranjos sociais presentes no âmbito educacional.

Ao citarmos a palavra poder nas aulas de Educação Física, seguimos a linha de raciocínio apresentado por Foucault (1988) para entendermos que o poder se realiza nas relações entre os sujeitos, exercendo-se em rede, por meio desses dizeres, consideramos importante lembrar, que mesmo com algumas dificuldades, as meninas vêm firmando espaços nas práticas corporais que são considerados em muitos momentos, campo de atuação de meninos que performatizam uma masculinidade hegemônica e, que em muitos casos, tentam dominar o espaço, destacando posições hierárquicas no que se refere à prática pedagógica.

Foucault (1988) também mostra que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações, sendo que esse exercício do poder se constitui por técnicas, disposições e agenciamentos que são capazes de resistir, contestar, estranhar, ressignificar, negociar e promover alianças. Desta forma, não podemos reduzir as práticas pedagógicas e os conteúdos em apenas um modelo fixo de binaridade e sim pensar em formas de poderes e suas multiplicidades de resistências.

³² Auad (2004) em sua tese de doutorado denota a grafia ‘co-educação’, com o propósito de reforçar o debate sobre as relações de gênero na educação. A tese da autora é anterior à reforma ortográfica. Considera-se importante, no entanto, enfatizar o uso intencional de uma grafia diferenciada como forma de chamar a atenção para as questões de gêneros no contexto educacional. É interessante refletir sobre a grafia desses termos e a implicação dessas diferenças, em termos de significação mais profunda. Nesse texto, utilizaremos a palavra coeducação de acordo com a reforma ortográfica.

Para finalizar, Costa e Silva (2002) evocam que a escola mista não possui o mesmo significado da escola co-educativa e para esclarecer os caminhos da co-educação em Educação Física, convém assinalar que este componente curricular não aborda a igualdade entre os gêneros, e sim a equidade. Assim, as aulas coeducativas no pensamento desses autores, têm como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação das feminilidades e das masculinidades que valorizem as diferentes contribuições e habilidades independentes de gêneros.

Perante o exposto, percebemos que muitas estratégias didáticas utilizadas pelos professores desse estudo, estão direcionadas para juntar e misturar todos/as educandos/as nas aulas, oferecendo o mesmo conteúdo, mesmo tempo na quadra, mesmo tratamento, mesmo material, mesma metodologia, mudanças de regras para participação das meninas.

Em suma, somente pensar nas mesmas oportunidades, para trabalharem a equidade entre os/as discentes, é, no mínimo, simplista e precária, pois, não asseguram, em muitos casos, os distintos tipos de saberes existentes dos/as discentes nas vivências pedagógicas.

Não obstante, é interessante verificar que a forma como cada docente se posiciona e lida com os motivos pelos quais eles têm preferência em trabalhar de forma conjunta, não são homogêneas. Trazemos a narrativa abaixo que ao trabalhar de maneira conjunta destacam como ponto positivo que as aulas ficam mais prazerosas:

[...] a prática educativa, vai ficar muito mais prazerosa para as crianças, não é? E acredito que eles, com certeza a cada vez mais contentes em terem as meninas junto com os meninos e os meninos junto com as meninas, então, é uma aula bem prazerosa, inclusive a gente coloca algumas artes assim, musicais, que realmente fica muito lúdico e eles adoram [...] (Mauro).

Ao considerar o amplo e diverso cenário que a Educação Física escolar apresenta, analisando a narrativa de Mauro em que nos mostram discursos de desestabilização de certezas naturalizadas e a aparição de novas formas e possibilidades de configuração das relações e experiências em aulas mistas, percebemos as diversas possibilidades de caminhar por esse território de interfaces. O docente explica que as aulas mistas são satisfatórias para os/as alunos/as se relacionarem durante a prática e ocorre a possibilidade de interagirem, trocar experiências, se descobrirem, contribuindo para que facilite as intervenções necessárias do docente para refletirem sobre a temática gênero nas aulas de Educação Física escolar.

2.2. “Ah, eu sempre quis jogar, mas nunca deixava lá em casa...” As tramas de gênero e os esquemas de elegibilidade

Quando falamos de conteúdos, no currículo de Educação Física, observamos que muitos deles, foram pensados para a prática de homens e relacionados durante muito tempo, a certa masculinidade padrão, exemplo disso, citamos os esportes que em muitos casos, foram idealizados para doutrinar e adestrar os corpos em um formato de desempenho e *performance* dos sujeitos. O conteúdo esporte apareceu em grande realce no estudo de campo como mostra a narrativa a seguir:

Eu não trago o esporte para dentro da escola, eu entendo que a escola tem um modelo diferente de esporte e que a proposta de esporte na escola é outra que é discutir conteúdos que eles vão levar para a vida né (Carlos).

Por meio da narrativa de Carlos, somos convidados a resgatar algumas considerações sobre a relação entre Educação Física escolar e esporte ao qual tiveram diversas transformações ao longo do tempo. Apesar de percebermos a dependência da prática tradicional de conteúdos como referência ocupando algumas práticas pedagógicas, muitos docentes, dentre eles, Carlos, estão considerando a necessidade de superar a hegemonia do enfoque tradicional de ensino do esporte voltado para o rendimento nas aulas de Educação Física e estão valorizando atualmente nas escolas, a proposta de pensar o esporte escolar em sua dimensão educacional, ou seja, em práticas que contribuam para uma educação social e cultural.

Em uma proposta social e cultural, Elenor Kunz (2004) explica que o esporte é analisado no seu sentido social e o conceito hegemônico é o restrito e não amplo. O que o campo nos oferece para reflexão é que pode haver professores que tentam ver o esporte, não somente da forma tradicional, como revela a narrativa abaixo:

Eu bato em cima disso [...] usa às vezes muito o esporte, [...], mas não é competição é uma outra proposta, não é desporto dentro da escola, então não tem porquê eu trabalhar de maneira separada (Carlos).

Isso deixa evidente que não estamos negando a vivência esportiva nas aulas de Educação Física, mas, a atenção é sobre a configuração do esporte no espaço escolar no qual em alguns momentos segue privilegiando seus aspectos de desempenho, *performance*, competição e exclusão. Com isso, destacamos com as palavras de Riller Reverdito, Alcides

Scaglia, Larissa Galatti e Roberto Rodrigues (2016) que a diferença está no papel social que a Instituição escolar busca no tratamento pedagógico, capaz de alcançar os objetivos que caracterizam a realização do processo educacional, portanto, o que existe é o esporte como fenômeno sociocultural que, no ambiente escolar deverá ir ao encontro dos objetivos definidores do papel social da Instituição escola.

Para Quéfren Nogueira e João Mendonça (2015) o esporte educacional está relacionado ao reconhecimento deste como direito de participação de todos/as em um momento de transição entre o uso político do esporte e como mostra Wilson Mozardo Júnior (2020, p. 29) tem “uma contribuição integral na formação dos/as alunos/as, uma proximidade dos objetivos educacionais e oposição ao rendimento, à seletividade, à exclusão, etc., como era proposto em épocas anteriores”.

Nesse entendimento, pensamos pelo fato de que, o esporte educacional pode contribuir para a participação mais positiva de muitos/as discentes, diferentemente do esporte de rendimento que, conforme Adroaldo Gaya, Antônio Marques e Go Tani (2004) mostram, que a comparação social dos indivíduos é maximizada visando à competição como um processo de identificar o vencedor, o melhor dentro de normas e critérios, resultando em classificações que servirão de base para a premiação. Nesse aspecto, concordamos com os autores, que em muitos casos, o esporte de rendimento intensifica a exclusão ao ocupar-se em grande medida com o talento e o rendimento motor/físico dos/as educandos/as.

As relações entre a Educação Física escolar e o esporte atualmente, em alguns momentos, são geradoras de tensões, pois, nem sempre são compatíveis e se constituem em dois universos simbólicos distintos. De acordo com Paulo Carlan, Elenor Kunz, Paulo Fensterseifer (2012) muitos/as docentes acreditam que ensinar um esporte é apenas ensinar a praticá-lo, sendo que existe a compreensão e a necessidade de que a teoria/prática esportiva, enquanto parte do conteúdo a ser ensinado na escola, deve ser mediada por uma teoria pedagógica que reconhece o esporte como um fenômeno socialmente produzido.

Nesse sentido, o interlocutor Carlos em suas narrativas anteriores, demonstra uma preocupação de não evidenciar o esporte de rendimento voltado para competição. Ao que parece, a intenção dele é fazer com que os/as alunos/as vivenciam e experimentam o esporte com o objetivo de valorizar as questões sociais desse conteúdo, construindo valores que os/as discentes levarão para a vida. Percebemos desse modo que, cada docente pode oferecer propostas de ensino, muitas vezes, diferentes, dentro de seus próprios objetivos de aulas.

Abaixo apresentamos outra narrativa que explicita a prática do esporte nas aulas de Educação Física:

É muito difícil hoje em dia você propor uma aula que seja de comum acordo com turma inteira, bem difícil mesmo cara, e a Educação Física, tá... Eles estão mudando, que antigamente era muito mais competitiva tinha aquele negócio de esporte, hoje em dia não, é uma Educação Física inclusiva, não sei o quê, aí tá matando um pouco a atividade física dentro da escola, entendeu? Eles não estão querendo mais (Túlio).

Em relação à narrativa do professor Túlio, destacamos a proposta de ensino pautado em uma Educação Física inclusiva. O docente explica que essa abordagem está “matando um pouco a atividade física”, pois, diminui a ênfase na atividade física. Nessa perspectiva, uma crítica é direcionada à abordagem inclusiva pelo interlocutor, uma vez que, ao adotar tal enfoque, envolvendo discussões em grupo e pausas nos conteúdos para reflexão, a intensidade da atividade física diminui. Isso se reflete na diminuição das interações físicas, com menos ocorrência de jogos e a bola permanecendo parada por mais tempo. A partir da visão acima, essa inclusão acaba por reduzir a atividade física, tornando o corpo menos ativo, uma vez que adaptações e modificações nas regras são necessárias para assegurar que todos/as participem da mesma maneira. Estes ajustes tendem a diminuir a participação dos/das estudantes, pois, eles preferem uma prática pedagógica competitiva ligada ao esporte, ao qual antes, levava os/as alunos/as a se engajarem mais nas aulas de Educação Física escolar.

Diante da narrativa de Túlio, entendemos a necessidade de realçar, conforme Aline Alvernaz e Edméa Santos (2022), que a educação inclusiva, nas aulas de Educação Física escolar, deve ser reconhecida não apenas como um processo, mas também como uma abordagem que demanda uma perspectiva abrangente. Essa visão ampla é necessária para compreender que, como um movimento dinâmico, várias esferas da sociedade requerem esforços distintos para forjar uma educação, do nosso ponto de vista, continua a se desenvolver de forma construtiva e processual.

Muitos professores optam pelo esporte de rendimento como conteúdo das aulas. Em comum acordo com Flaviane Faria, André Caregnato, Fernando Cavichioli (2019) aos quais mostram que, durante a prática pedagógica, esse esporte coloca em evidência a busca de automatismos e gestos estereotipados. Desse modo, o esporte nas escolas torna-se uma experiência de sucesso para uma minoria, não alcançando a proposta educacional.

Ademais, destacamos também a segregação que existe entre o currículo e a prática pedagógica, ou seja, o que presume está sendo ensinado, como e o que é ensinado, pois, como assevera Renato Sadi (2013) acontecem nas práticas pedagógicas discursos que

incluem promessas de mudanças, mas, na Educação Física do dia-a-dia, utiliza-se uma prática incoerente que ainda prevalece o esporte educacional/escolar manifestando orientações de práticas conservadoras. Neira (2018, p. 7), expõe que, geralmente essas práticas se estabelecem “com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou em noções restritas de saúde e cuidado com o corpo, qualquer diferença percebida é justificada por características congênitas” como podemos perceber mediante a narrativa abaixo:

Eu abordo sempre temas relacionados a isso mesmo, qualidade de vida, saúde, obesidade, papel do exercício físico para prevenir, para combater determinada doença, para tratamento, o uso de esteróide e anabolizante para aspectos estéticos, por exemplo, o que é uma estética na sociedade, o uso de substâncias uso de substâncias como eu falei que podem modificar os efeitos colaterais que isso acontece, uso de suplementos, alimentação sempre voltado para exercício físico e esporte (Ronaldo).

Os relatos de Túlio e Ronaldo corroboram com os discursos relacionados ao currículo de natureza esportivista que coloca em evidência a prática pedagógica voltada para o cuidado do corpo, com isso, percebe-se que, enquanto políticas de afirmação de identidades, esses currículos ao serem colocados na prática; podem ser vistos como espaços generificados, racializados e condicionados pelas questões de classe, uma vez que, ao legitimarem códigos do esporte, modelos de saúde e padrões de movimento herdados dos cânones culturais, constroem subjetividades e instituem identidades e diferenças (Neira, 2018). O autor ainda complementa que em termos práticos, o resultado é a simplificação das relações, seguido da segregação e submissão daqueles que detêm um patrimônio divergente.

Nesse sentido, acreditamos ser oportuno, pensarmos em uma Pedagogia para entendermos a função educacional do esporte escolar. Sob a ótica da Pedagogia do Esporte, o que existe de fato, é o fenômeno esportivo que no contexto escolar, precisa ser tratado pedagogicamente, considerando o contexto social da escola. A próxima narrativa, nos mostra como o esporte na escola vai ao encontro, muitas vezes, da prática esportivista tradicionalista, ao qual, valoriza a competição e como muitos professores têm o enorme desafio de impulsionar outras perspectivas para esse conteúdo:

Parece que não consegue separar né, você pega a questão que a gente vai jogar uma prática aqui a gente não está trazendo o esporte para dentro da escola, mas eles estão muito enraizados nessa competição desportiva, mas aí tem que desconstruir isso, mas tirando isso. Aí eu fico desconstruindo essa questão (Gustavo).

Ao que parece, a explicação de Gustavo, reforça que existe o desejo em tratar o

esporte pedagogicamente e de desconstruir os paradigmas tradicionais que legitimam esse conteúdo. Hermes Balbino, Larissa Galatti, Henrique Ferreira, Roberto Paes (2013), reconhecem que, a Pedagogia do Esporte tenta romper com a significação reducionista da competição em que se baseia nas premissas de que o vencedor está em vantagens em relação ao perdedor e oferece diferentes compreensões sobre a situação de vencer ou de ser vencido.

A partir disso, apreendemos que quando se trabalha o esporte visando apenas resultados, o que se localiza são as feições negativas desse conteúdo, não atentando para as muitas possibilidades positivas que abarca esse tema. Esta ideia remete sobre as várias possibilidades educacionais desses conteúdos quando desenvolvidos fundamentados em procedimentos metodológicos. Riller Reverdito, Alcides Scaglia e Paulo Montagner (2013) trazem como exemplos sobre isso, as possibilidades dos/as educandos/as superarem os erros, conseguirem finalizar a atividade, melhorar suas habilidades e reconhecer seus avanços.

Assim, consideramos que o aprendizado do esporte na Educação Física escolar, deve estar relacionado com uma proposta crítica de significado cultural e não somente no sentido esportivista que tem como proposta os aspectos motores e a revelação de atletas. Flertamos com o esporte na escola que faça parte de um processo de ensino, vivência e aprendizagem, que privilegie as questões históricas e culturais sobre as modalidades aprendidas e que discute sobre a ética no esporte, a influência da mídia, entre outros conhecimentos. (Gisele Machado; Larissa Gallati; Roberto Paes, 2015).

Quando falamos de conteúdo esportivo na escola, pegamos como exemplo, o futebol, que vai além de um esporte, considerado parte da cultura brasileira, certo disso, que o Brasil foi nomeado como “país do futebol”, fazendo parte tanto da vida da sociedade, quanto da política e economia do país. A narrativa abaixo mostra a preferência desse conteúdo nas escolas, em grande parte dos meninos:

Os alunos tem preferência do esporte, isso já é normal porque estamos em um país do futebol, se falar dos meninos, eles vão dar logo a preferência para o futebol, já as meninas, já escolhem outros tipos de esporte para as suas preferências, aqui pela rede, elas falam mais a queimada que é um pré-desporto do handebol (Mauro).

Essa narrativa de Mauro remete à necessidade de pensar sobre a função da escola na educação de meninos e meninas no processo de socialização das novas gerações. De acordo com Júlia Barreira, Maria Gonçalves, Daniele Medeiros e Larissa Galatti (2018), o início do século XX, período em que os esportes se estruturavam e se constituíam no País, foi marcado por amplos embates a respeito da participação de mulheres e dentre esses esportes populares

que são amplamente praticados no Brasil, o futebol e o futsal ainda são marcados por diferenças abissais de gênero quando se trata da participação de mulheres.

As autoras ainda nos mostram que as praticantes ainda são submetidas a padrões e modelos seculares, especialmente voltados à construção de estereótipos ligados ao corpo e à sexualidade, mesmo que o acesso das mulheres a essas e outras modalidades tenha aumentado no cenário brasileiro contemporâneo. Torna-se inevitável pensar sobre gênero e as diferentes abordagens pedagógicas para o trato com esse conteúdo no componente curricular de Educação Física. Na prática pedagógica, muitos/as professores/as não se espantam quando há o pedido para ter futebol, de fato, na maioria das vezes, é o conteúdo que “eles” mais gostam tanto na escola quanto nos momentos de lazer. Para falar sobre isso, mostramos a narrativa abaixo ao qual manifesta essa reflexão:

Eles acreditam que Educação Física é futebol, eles têm essa cultura da queimada e futebol, principalmente no primeiro segmento, quando eles chegam no segundo segmento, na cabeça deles, não é culpa deles, a Educação Física se resume em futebol e queimada (Gustavo).

Esta narrativa nos remete a pensar que esse esporte atinge as práticas e interações sociais em um formato sociocultural, não é de se espantar que o futebol também adentre os espaços escolares, sejam nas aulas de Educação Física, recreio, brincadeiras livres etc. Osmar Júnior e Suraya Darido (2010) indicam que o futebol é o conteúdo que está mais presente nas aulas de Educação Física e a grande preocupação em torno desse conteúdo na prática pedagógica é sobre o que é “ensinado” que raramente ultrapassa os aspectos técnicos e o jogar livremente. Corroborando com isso, Rosa *et al.*, (2020) alertam que no Brasil, o futebol é visto culturalmente como um esporte para homens, e, esse discurso vem sendo encontrado desde as aulas de Educação Física na educação básica.

Nesta direção, Goellner (2021) salienta que, a partir do momento que o futebol foi criado, as mulheres em diferentes tempos e contextos sociais precisaram disputar poderes para nele adentrar e a presença delas nas mais diferentes ocupações e manifestações do futebol resulta de sua insistência em permanecer em um espaço que não é representado, incentivado e reconhecido como um espaço de ocupação de mulheres. Diante disso, desejamos revelar que quando tratamos das aulas de Educação Física, algumas meninas já desejam se envolver nessa prática esportiva como evidencia a narrativa abaixo:

[...] já tem tipo assim, eu vejo quando eu falo: vamos jogar futebol hoje? Eu vejo que algumas meninas falam: ah, mas eu quero jogar também. Assim,

geralmente toda turma tem cinco, quatro meninas, mas, ainda é uma porcentagem pequena em relação à quantidade de menino que tem na turma (Gustavo).

De maneira a avançar nas reflexões das narrativas dos professores, sobre os conteúdos e as normatizações de gênero nas práticas pedagógicas do componente curricular de Educação Física, compreendemos que é cada vez mais comum depararmos com meninas transpondo as barreiras impostas pela sociedade ao qual atribui determinadas práticas de movimento corporal para um tipo de sujeito, como no caso do futebol que é culturalmente determinado para ser praticado por homens.

Mediante a narrativa do docente Gustavo, ao pensarmos sobre o fenômeno futebol e a participação de mulheres, Miriam Adelman (2003) explica que na atualidade, o mundo esportivo tem, em parte, incorporado à luta das mulheres para se apropriarem de espaços existentes e/ou para criar novos e que as relações de gênero no esporte e a literatura internacional sobre as mulheres assinalam tanto os avanços quanto os pontos de conflitos, antigos e novos, como exemplo, a avaliação dos esportes que continuam sendo em termos de gênero, incluindo os que se tornaram ‘unisex’.

Dentre esses esportes, citamos o futebol/futsal³³, que diante de seus atributos histórico, cultural e social foram construídos para tender às destrezas masculinizantes, perpetuando o afastamento de meninas/mulheres de sua prática devido aos seus estereótipos que tentam padronizar uma masculinização padrão dos/as participantes que são direcionados para o universo de homens que seguem uma masculinidade compulsória. Posto isso, percebemos em grande medida, uma participação mais expressiva de meninos/homens, em todas as esferas, profissional, lazer e não menos na escola. Goellner (2021) explica que o esporte desde seus primórdios, foi permitido e incentivado aos homens e para as mulheres foram imputadas barreiras físicas e simbólicas que, uma vez transpostas, ameaçaram tanto a supremacia deles quanto o discurso da naturalização das diferenças corporais.

Todavia, mediante as trajetórias de muitas lutas e resistências, não sem dificuldade, as mulheres estão conseguindo ultrapassar as fronteiras e superar o monopólio hegemônico concentrado nos homens na prática desse conteúdo. Desarte, Viviane Fernandes e Vândiner Ribeiro (2018) ressaltam que, as pessoas são criativas e encontram brechas em meio às normas estabelecidas e às tentativas de aprisionamento, prova disso, temos como exemplo a

³³ Visto que, o futebol e o futsal representam o mesmo fenômeno aqui estudado, ambas as modalidades foram analisadas nos artigos selecionados e embora o futebol e o futsal sejam duas práticas distintas, com diferentes exigências técnicas, táticas e físicas, as modalidades apresentam semelhanças no que tange às barreiras e aos impedimentos vivenciados pelas mulheres na prática esportiva (Barreira *et al.*, 2018).

jogadora Marta³⁴, uma das grandes atletas do futebol de mulheres, que nos faz perceber, como a normatização dos corpos não é totalmente garantida e que escapes mediate às normas podem ser encontrados.

É muito comum, percebermos nos currículos de Educação Física, a dinâmica dos conteúdos tornando-se legitimada por características naturalizantes em que a força/agilidade está para meninos e fragilidade/delicadeza, para as meninas tornando os gêneros performativamente disciplinados para o desejável, no campo das competências possíveis. Baseado nessa normalização dos gêneros é conferido aos meninos maiores chances de marcarem maior participação na prática pedagógica do futsal/futebol.

Mesmo esta concepção em muitos momentos se consolidarem nas aulas de Educação Física, trazemos a narrativa abaixo ao qual representa discursos que possam ser contrários aos padrões de normalização dos gêneros:

[...] tem turmas que as meninas têm mais resistência, são mais fortes, inclusive tem algumas aí, que batem de frente com meninos ali na hora do esporte, não tem medo (Mauro).

A narrativa de Mauro nos aponta para a existência de discentes que escapam desta linearidade e representa o rompimento de barreiras relacionadas de como algumas alunas são descritas, são vistas e nomeadas pela sociedade que prioriza discursos generificados, visto que, essas alunas, apresentam experiências motoras, histórias e vivências culturais distintas.

Sobre o relato do interlocutor acima, Jaco e Altmann (2017) ressaltam o quanto se faz necessário a existência de meninas protagonistas nas aulas desse componente curricular, pois, com a participação delas nas práticas pedagógicas, outras possibilidades de “ser menina” podem ser apresentadas naquelas aulas para o restante da turma, fazendo com que essas alunas protagonistas sejam referência para outras estudantes. A participação delas nas práticas pedagógicas faz emergir outras e novas maneiras de vivenciar o movimento corporal nesse componente curricular, contribuindo para um deslocamento de atividades e conteúdos que são considerados adequados em muitos momentos, apenas para meninos.

Todavia, quando se trata, de representatividade, acreditamos que o caminho para meninas que desejam praticar esse conteúdo, seja bem mais difícil do que de um menino, ainda que, encontramos exemplos satisfatórios de mulheres que tenham conquistado esse

³⁴ A atleta Marta Vieira da Silva que como mostra Rosa *et al.*, (2020), em meio a preconceito, dificuldades de inserção e desvalorização das mulheres no futebol, surge nos campos do Nordeste e a partir de seu exemplo veio o deslanchar das mulheres nos gramados do Brasil, sendo referência dentro e fora de campo, tanto por suas habilidades com a bola como pelo incentivo de outras mulheres para que pratiquem o futebol de mulheres.

espaço de trabalho no esporte profissional de alto rendimento (ROSA *et al.*, 2020). Nessa ocasião, ao pensar sobre as práticas esportivas no currículo de Educação Física escolar, entendemos que a escola não se descola da sociedade, ou seja, as exclusões, discriminações e direcionamento para encaixar sujeitos a uma norma a ser exaltada, acontece também no ambiente de ensino-aprendizagem como podemos ver a partir da narrativa abaixo:

[...] às vezes, coisas que um menino chega para uma menina e fala que não é capaz, que é menina, que não pode estar ali porque é menina, ou que não pode jogar futebol, que futebol é pra meninos, tem alguns casos que a gente tem que ir quebrando esse paradigma aí (Rodrigo).

Observa-se que diante das situações de exclusão de gêneros, percebemos com o auxílio da narrativa de Rodrigo, que as alunas se mostram desconfortáveis ao deparar com experiências negativas no momento da prática corporal. Diante de tais situações, muitas meninas preferem não aventurar-se e/ou não participarem das aulas de Educação Física, pois, o que se observa em um primeiro momento é o receio da reprovação à primeira vista, evidenciado nas desigualdades de gêneros no que tange as chances de experimentar e vivenciar os esportes e outros conteúdos na escola e fora dela. Isto se torna mais evidente, na próxima narrativa:

[...] vamos escolher o time: sou eu, fulano e fulano, primeira pessoa que lembra é da menina, porque tecnicamente ela é boa, então, quando tem essa questão de técnica, eles esquecem a questão do gênero, a questão do gênero é só na grande maioria das vezes relacionada à habilidade. [...] se ela for boa, e às vezes a menina é boa e ela nem sabe, aí na outra aula, ela foi a primeira a ser escolhida (Gustavo).

A explicação de Gustavo corrobora com a ideia de que para meninas serem aceitas nas aulas de Educação Física é necessário que elas sejam habilidosas e demonstrem destrezas para as atividades propostas. Isso se justifica devido às oportunidades distintas que alunos/nas apresentam, ocasionando às vezes, em desempenhos diferentes. Assim, os impedimentos ou não de serem escolhidas a praticar algumas modalidades, estão relativizadas nas habilidades.

Em tese, Uchoga e Altmann (2016) explicam que, em muitos momentos, enquanto os meninos arriscam mais nos movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força, ao equilíbrio etc, as meninas desenvolvem habilidades de liderança e organização que exigem menos destrezas corporais. Jaco (2012) afirma que muitas meninas, disfarçavam a participação delas nas quais integram as atividades de maneira forjada, como

se fingissem vivenciar ativamente as práticas pedagógicas, porém, em muitos momentos, elas ficam de maneira figurante já que estão presentes fisicamente na atividade, mas fogem da proposta que seria jogar, interagir, desenvolver as habilidades relacionadas ao jogo.

A problematização dos conteúdos das aulas de Educação Física em muitos momentos, não escapa desse processo de generificação e se dá pelo fato de o envolvimento de alunos/alunas nas práticas corporais geralmente ocorrerem de maneiras distintas como revela a narrativa abaixo:

Aí quando você explica o contexto, porque que na maioria das vezes elas têm menos habilidades, na verdade elas não têm menos habilidades, elas são menos desenvolvidas no esporte, aí eu explico o contexto da criação como que é criado, como a menina é criada, como o menino é criado, geralmente a menina é criada fora do esporte porque tem esse preconceito o pai tem essa visão, então não coloca a menina desde nova, aí acha que se colocar vai masculinizar, não sei o que, e aí ela cresce nesse contexto e quando vão pra escola e são obrigadas a jogar, realmente o menino que tem o contato com bola desde criança, ele vai ter as habilidades mais desenvolvidas mesmo (Gustavo).

Apesar de Uchoga e Altmann (2016) dizerem que essa percepção nem sempre pode ser confirmada, pois, muitas meninas disputam relações de poder nas diversas práticas corporais e também se destacam nas atividades, mesmo assim, existe a crença de que meninos, quando comparados a meninas, são mais habilidosos e isso já interfere de antemão nas maneiras de participação no jogo dos/as alunos/as.

Helena Altmann, Marina Mariano e Liane Uchoga (2012) entendem que essa diferença é construída socialmente na vida das crianças, pois os corpos são socialmente aprendidos e (re)construídos em cada cultura; os/as discentes, em sua prática diária, já distinguem o que é de menino e de menina, como, por exemplo, nas brincadeiras durante o recreio, na formação de grupos para realização de trabalhos, na escolha dos brinquedos, maneiras distintas de realizar uma atividade física em relação a aptidão e desempenho, interesses nas atividades de Educação Física e preocupação com a disciplina do corpo. Ao analisarmos a narrativa do professor Gustavo, percebemos como isso influencia na confiança quando os/as discentes vão vivenciar o currículo desse componente curricular.

Por meio dos dizeres do interlocutor, evidenciamos que a desigualdade de participação nas aulas desse componente curricular ainda não está superada, percebemos isso, ao propor alguma atividade nas aulas de Educação Física, em que os meninos tendem a governar mais o espaço físico e as práticas corporais. A partir de entendimentos difundidos

sobre o corpo e habilidades físicas, as meninas são rotuladas de menos capazes ao confrontarem com as expectativas corporais de habilidades físicas naturalizadas, como mostra a narrativa do docente Gustavo. Desse modo, destacamos como a habilidade corporal pode ser um fator de participação e inserção efetiva numa atividade, bem como fator de desestabilização de uma ordem de gênero vigente durante as situações de jogos mistos (Uchoga; Altmann, 2016).

[...] o que vale lá pra comunidade do quilombo é porque isso é comum pra eles, subir, descer morro, então a habilidade corporal, o desenvolvimento motor deles, desde bebê, por ter essa dificuldade, eles têm essa habilidade nato. [...] subir na árvore é comum para eles. Subir na árvore, pegar goiaba, enfim, e aí sobe homem, sobe mulher, andar a cavalo. Essas coisas desenvolve equilíbrio, desenvolve lateralidade, então, uma brincadeira de pular corda, rapidinho eles pegam, eles não tem dificuldade (Maurício).

Pois bem, sobre o relato de Maurício, recorremos a Jaco (2012) para mostrar que as meninas que ocupam o lugar de protagonista nas aulas, tem relação com experiências de práticas corporais que elas experimentam em espaços fora da escola. Muitos educandos/as que resistem às normas de gêneros que são conferidas a eles/elas, em algum momento, vivenciaram atividades, jogos e brincadeiras de diferentes formas para além do espaço escolar. A narrativa de Maurício nos convida a pensar que as experiências de alunos/as não são tão homogêneas como talvez pareça e isso contribui de maneira significativa para reconhecermos que as habilidades físicas, motoras e cognitivas estão diretamente relacionadas com o meio sociocultural que esses sujeitos experienciam, favorecendo o rompimento que existe em relação à divisão binária de gênero que geralmente são assumidas pelos corpos de meninos/as. Trazemos outra narrativa que é amparada por essa ideia:

Então você começa ter um depoimento ou outro que vai afirmando o que você está falando, aí você resolve isso, aí tem umas meninas que até falam “_ Ah, eu sempre quis jogar, mas nunca deixava lá em casa, nunca me estimularam, sempre me desestimularam, vou treinar, há não vai treinar isso não, vai fazer balé, então tem essa questão” (Gustavo).

Há de se pensar que, a prática direcionada para alunos/nas tensiona os limites e fronteiras de padrões organizados em que meninos/as aprendem a ser de modos que são definidos e estabelecidos e propõe refletir sobre questões que contribuem em grande parcela para as desigualdades de gêneros. Ileana Wenzel e Christiane Macedo (2022, p. 2) esclarecem que “essas aprendizagens se dão, sobretudo, por meio do corpo e das práticas corporais,

esportivas e/ou lúdicas das crianças, produzindo, assim, corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade”.

Quantas vezes não ouvimos durante a prática pedagógica, comentários como a da aluna de Gustavo, aos quais as práticas são quase sempre direcionadas para os gêneros? Não que sejam feitas generalizações, mas, ainda são comuns, visões estereotipadas de construções sociais sobre os gêneros que nos condicionam a performatizar nossos desejos e aceitá-lo como verdade e nos habitua a praticar apenas o que é designado para cada identidade de gênero através de uma ótica binária, como mostra a narrativa de Gustavo, que enfatiza o desejo do pai para que a menina pratique somente o balé, desconsiderando o desejo dela em praticar e vivenciar outras modalidades.

Um fato interessante de se pensar é que o balé ao ser comparado com o futebol, por exemplo, exige algumas das mesmas destrezas e exigências físicas que a prática futebolística possui; conhecimento corporal, força, agilidade, técnica e mesmo assim, vem permeado pelo estereótipo que o nomeia como sendo uma prática direcionada para as mulheres. Da mesma maneira que existe certo preconceito quanto às mulheres que praticam futebol, esse fator também é direcionado para os homens que dançam balé clássico, embora Renata Santos, Simone Ferraz, Marco Almeida e Gustavo Gutierrez (2015) salientarem que haja relatos que um homem foi o primeiro bailarino³⁵, o que carece de comprovação histórica, existe certo preconceito, quando a prática dessa modalidade é dirigida para os homens.

Andréa Souza (2007) informa que a sociedade tem um olhar simbólico de que a dança é de natureza hegemonicamente de meninas/mulheres, isso acontece no sentido de restringir algumas práticas a apenas um gênero, se tornando mais acentuado no balé clássico. Cabe aqui evidenciar, como as relações de gênero se atravessam na formação dessas representações fazendo com que provavelmente muitos/as alunos/as passam pela mesma situação narrada pelo professor Gustavo, nos diversos momentos de vida.

Apesar de várias evidências de que o currículo de Educação Física tenha uma tendência em direcionar o que meninos e meninas devam experimentar, percebemos que essa dicotomia vem sendo enfrentada e confrontada, a partir dos tensionamentos dos processos históricos, como mostra a narrativa abaixo.

³⁵ Embora a origem do balé remeta a uma dança social no período do Renascimento, na Itália (século XV), ele ganha notoriedade pela influência da corte francesa. O Rei Luis XIV, conhecido como Rei Sol, funda a Academia Real de *Ballet* em 1661. Com isso, leva essa dança para os teatros com bailarinos profissionais, incluindo alguns atletas e ginastas. Nessa época, a dança era executada somente por homens e tinha como foco a valorização do belo e da realeza. As mulheres foram incluídas na Academia apenas em 1681, com Mademoiselle Lafontaine, porém ainda de forma secundária e com movimentos limitados (Wenetz; Macedo, p. 5).

[...] uma modalidade que elas gostam, no fundamental 2 uma modalidade que elas tem gostado muito é o basquete, por incrível que pareça, eu acredito que isso tem uma explicação, na questão de precisão elas são melhores, mas são melhores significamente, são bem melhores que os meninos de precisão, de acertar a cesta (Gustavo).

A narrativa de Gustavo nos leva a refletir que alunos/nas estão mostrando interesse em atividades que borram as fronteiras generificadas, “o discurso biológico é, assim, confrontado, pois sua tentativa de aprisionar os sujeitos em seus corpos definidos pelo sexo de nascimento” (Fernandes; Ribeiro, 2018, p. 72), não é assumido pelas alunas de Gustavo. Os sujeitos podem transitar por fronteiras, divergindo com os padrões sociais e que escapam da norma estabelecida. Diante disso, as alunas de Gustavo desnaturalizaram seus corpos, ao apresentarem habilidades para o basquete. Assim, Wenzel e Macedo (2022, p. 10) nos mostram que, “culturalmente, parece cada vez mais aceitável que as práticas sejam abertas à participação de meninos e meninas, e não negadas a eles/as”.

No entanto, como afirma Altmann (1988, p. 58), “não se pode considerar que, pelo fato de homens e mulheres praticarem os mesmos esportes, estes tenham deixado de ser generificados”. Por efeito disso, mostramos que mesmo o professor destacando que as meninas são melhores significativamente do que os meninos no basquete, em termos de precisão, ele valida essa feitura, com um discurso contraditório ao dizer: “por incrível que pareça”. Essa expressão está relacionada à capacidade das alunas terem uma precisão melhor do que os meninos, o que geralmente é uma ação improvável de se realizar. Discursos como estes colaboram para produzir assimetrias entre os gêneros nas vivências corporais na Educação Física escolar.

Prosseguindo com as análises das narrativas, ao perguntar para os interlocutores sobre quais conteúdos são frequentemente mais utilizados por meninos e outros com as meninas, em grande coro, foi declarado que meninos utilizam mais o futebol, outros esportes e lutas e as meninas utilizam mais a queimada e aulas teóricas:

[...] eles só querem na maioria das vezes o futebol, você vai fazer um outro conteúdo eles não querem, você tem que negociar com eles. Tem que negociar e tem que falar que tem que fazer a prática, porque ganha ponto. É utilizado como instrumento avaliativo também, não de forma somativa, mas de processo formativo, toda aula vale X pontos, senão eles vão querer só futebol o tempo todo e aula prática, [...] já as meninas é mais corda, bolas de vôlei, ou queimada (Fábio).

Os dizeres de Fábio exibem como o currículo de Educação Física pode contribuir para que os/as discentes fiquem à margem das vivências pedagógicas, apresentando resistências e falta de interesse em vivenciar outros conteúdos da cultura corporal do movimento que não estejam relacionados ao esporte. É habitual algumas aulas visarem somente à prática de uma modalidade esportiva ou tipos de jogos, de modo que são organizados para não favorecerem situações de aprendizagem (Jaco, 2012).

Como se não bastasse essa valorização em relação aos esportes, percebemos que os/as docentes precisam propor estratégias e negociações para que os/as alunos/as se envolvam nas aulas, principalmente quando são conteúdos que não causam interesse e motivação. Mediante a isso, percebemos a incoerência, em sua narrativa, ao dizer “que tem que fazer a prática, porque ganha ponto”. Nesse aspecto, o mecanismo de “ganhar ponto” representa um método de avaliação somativa³⁶ e não formativo como ele assevera. Diante disso, notamos que o professor procura se esquivar para não ser rotulado de tradicional ao afirmar que utiliza como método uma avaliação formativa. Porém, ao aprofundar a explicação, mostra na realidade que ele emprega uma avaliação de natureza somativa.

Continuando as análises, alguns interlocutores manifestaram que utilizam adaptações, estratégias e mudanças de regras nas atividades relatando que com essas propostas as meninas conseguem participar, pegar a bola, não terem tanto contato físico com os alunos em situações de disputas e para não ficarem excluídas nos momentos das aulas. Desse modo, eles vêem esses procedimentos como algo positivo para as discentes, como comenta Antônio e Fábio em suas narrativas:

Eu procuro estabelecer critérios, algumas métricas ali para eles seguirem, altero os aspectos das regras para que aquela questão das meninas né, muitas vezes, está no jogo, muitas vezes os meninos acabam não passando a bola pra meninas, algo assim nesse sentido, ou vão pouco a pouco ali durante o jogo, acabam excluindo as meninas daquele momento, então cria algumas situações, algumas regras que elas possam de fato estar praticando da mesma forma que eles, é um estratégia (Antônio).

Quando elas jogam, falo específico do futsal, mas tem outros exemplos, se

³⁶Para Thiago Leonardi, Larissa Galatti, Alcides Scaglia, Ademir Marco e Rodrigue Paes (2017) A avaliação formativa desempenha o papel de acompanhamento, sendo conduzida ao longo do processo, com o propósito de observar o progresso dos/das estudantes em relação aos objetivos estabelecidos pelo componente curricular. Ela promove a construção do processo de ensino e aprendizagem que envolve ativamente o estudante e é centrada nos processos cognitivos dos/das alunos/nas e associada aos processos de *feedback*, de regulação e de auto-avaliação. Já a avaliação somativa é mais próxima dos modelos tradicionais, consiste em testes que buscam identificar quais padrões esperados foram alcançados pelos/as alunos/as e tem como função básica a classificação deles/las. Nesse sentido, os/as estudantes são categorizados com base nos níveis de desempenho predefinidos.

tem três meninos de cada lado, entra dois rapazes, aí um fica no gol e outro só pode tocar a bola, por exemplo, existem outras estratégias, que a gente já usou, em outras faixas etárias, em outras épocas, também que a bola tem que passar por todo mundo, tipo jogo cooperativo, a gente utiliza essas regras também, por exemplo, no vôlei, ora o rapaz do gênero masculino saca ora o gênero feminino saca, estou sempre buscando isso (Ronaldo).

Este assunto nos impele resgatar algumas considerações sobre o uso de estratégias para viabilizar a participação das meninas na prática pedagógica. Situações como essas, em que docentes propõem estratégias para “incentivar” alunas, por meio de adaptações nas atividades, vão conformando os corpos de meninas e meninos nas aulas de Educação Física que os direcionam para uma categorização dos gêneros nas aulas.

Quando professores alteram as regras e adaptam atividades para que meninas possam participar das aulas é colocada em dúvida a capacidade da menina e engrandece a capacidade dos meninos. Altmann, Ayoub e Amaral (2011), revelaram que, no que se refere às alterações de regras nos jogos, embora válidas, de modo a democratizar a participação de todos/as, há de se ter atenção, para que as dificuldades das meninas não sejam ainda mais visibilizadas ou que os outros menos habilidosos continuem excluídos da prática, pois, o que observamos são conflitos aparentes e velados que se alternam em função das habilidades corporais das meninas. Vejamos essa próxima narrativa:

Quando é uma atividade de esporte coletivo, eu tento misturar, quantidade x de meninas e quantidade de meninos, dentro da mesma equipe para não ficar desequilibrada, queira sim ou queira não o homem, o menino tem mais força física do que as meninas e dependendo do esporte que eles vão praticar, fica desproporcional, quando é futebol, para fazer um gol tem que passar pelas meninas para ser computado, não pode passar só pelos meninos (Fábio).

É muito comum ser cultuada na sociedade discursos como de Fábio, ao qual afirma que as valenças físicas dos meninos sempre são superiores quando comparadas às das meninas. Para essa participação diferenciada entre meninos e meninas nas aulas, Eustáquia Sousa e Helena Altmann (1999) advertem para o cuidado ao adaptar as regras de algum jogo ou esporte como recursos para evitar a exclusão de meninas que não desconsidere a articulação do gênero a outras categorias, pois, pode acontecer, de serem criados outros problemas, porque essas estratégias dissipam um pouco a condução do jogo, o que pode vir a culpabilizar as meninas por essa quebra de dinâmica, porque foi por elas que as regras foram modificadas.

Ainda que, os esportes tradicionais sejam predominantes nos currículos de Educação

Física escolar, sabemos que muitos professores/as, também ministram outros tipos de aulas que não sejam somente baseadas apenas no famoso quarteto fantástico (vôlei, basquete, futsal, handebol) (Altmann, 2010). Traremos aqui o relato do interlocutor Gustavo:

Geralmente quando você vem com um conteúdo muito novo, muito diferente, por exemplo, no município no segundo bimestre tem um conteúdo que se chama frisbee, é uma coisa que eles não conhecem, eles nunca viram, então, eles até duvida que isso seja da Educação Física entendeu? (Gustavo).

Essa narrativa nos convida a pensar sobre a diferenciação da prática de atividades relacionadas ao esporte entre meninos e meninas, em que meninos conseguem ter um aproveitamento e destaque maior nos esportes tradicionais. Com relação a isso, será que meninos teriam o mesmo desempenho se fosse oportunizado outros temas da cultura corporal do movimento, como a ginástica rítmica, por exemplo? Sobre esse assunto, Louro (2003, p. 64) afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”.

Gustavo ao propor outros conteúdos, percebeu que muitos/as alunos/as interagiram e vivenciaram de forma positiva a outras atividades. Para entendermos esses processos que estigmatizam as práticas pedagógicas de Educação Física pautada em diferenciações e desigualdades, é valoroso entender como os currículos e os conteúdos propostos estão representando os sujeitos e quais as possibilidades e destinos são estabelecidos nos ensinamentos oferecidos por esse componente curricular.

No capítulo 3 apresentaremos um conjunto de análises sobre as construções acerca das masculinidades que denunciam os modos de ser homem e como essas marcas adentram a prática pedagógica da Educação Física como também a esfera escolar.

CAPÍTULO 3- NOTAS SOBRE MASCULINIDADE(S) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPOS DISSIDENTES E A PLURALIDADE DOS HOMENS

O objetivo deste capítulo é promover a discussão de como as distintas masculinidades permeiam o campo da Educação Física escolar e os diversos espaços de convivências/contruções dos/as educandos/as como também dos docentes.

Ainda que a idealização do estudo de campo tenha sido imaginado para ser realizado com professores e professoras do componente curricular de Educação Física, consideramos importante destacar que a pesquisa teve como participantes apenas professores homens, fazendo com que a análise do estudo caminhasse para mais uma perspectiva teórica: as masculinidades. Revelando, desse modo, uma potente temática a ser abordada no próximo tópico a partir dos dados do campo.

3.1. “Ela chorava de um lado e eu chorava do outro...” Algumas considerações antes das análises dos discursos

As inquietações acerca das experiências performativas de gênero dos professores e suas trajetórias no componente curricular de Educação Física escolar nos movem a pensar sobre as representações das masculinidades que são atribuídas aos homens por meio de um conjunto de sentidos, de pluralidades e atravessamentos, considerando as perspectivas hegemônicas e suas relações de poder, sobretudo no que tange às uniformizações a respeito de o que podem os sujeitos na contemporaneidade.

Destaque-se ainda que dialogar sobre gênero e educação não corresponde exclusivamente a pensar sobre mulheres ou somente focalizar meninos e meninas na prática pedagógica, apesar de uma grande parcela das discussões sobre relações de gêneros convergirem para tais sujeitos. Diante disso, Leandro Brito e Miriam Leite (2017, p. 486) explicam que

A abordagem das questões da masculinidade nos estudos de gênero encontra, muitas vezes, resistência em parcela da militância feminista, que critica o que é interpretado como invasão do seu espaço de luta política. Além disso, argumenta-se que a concepção relacional da construção do feminino, proposição que sustenta a inclusão da temática da masculinidade nos estudos de gênero, poderia reforçar tradições androcêntricas de subalternização e dependência da mulher – algo como uma atualização do mito da costela de Adão.

Pesquisas significativas como as de Connell (1995b), Michael Kimmel (1998), Robert Connell e James Messerschmidt (2013), Brito (2018) e Devide (2022), têm problematizado a definição de “ser homem” na sociedade contemporânea, corroborando para a necessidade de entender o termo em sua forma pluralizada, a partir da intersecção de marcadores sociais da diferença, tais como, religião, etnia, idade, raça/cor, escolarização, entre outros. Estas pesquisas estão permeadas a partir do entendimento sobre as construções do homem hegemônico, as tantas maneiras de ser homem, e também como salientam Brito (2018) e Devide (2022) nas tentativas de perceber as tantas possibilidades de resistências, deslocamentos, trânsitos e fronteiras que rompem com apenas uma única alternativa de masculinidade em um contexto de disputas.

De acordo com Michele Fonseca, Samara Silva e Fabille Moreira (2023, p. 110), “os estudos que historicizam os homens são relativamente recentes, as produções acadêmicas brasileiras ganham forças a partir da década de 1980 e 1990, sob a ótica de uma perspectiva que se distancia do padrão dominante e opressor” e para Maria Heilborn e Sérgio Carrara (1998) os movimentos feministas, sobretudo, da terceira onda, potencializaram e foram substanciais para os estudos de homens e masculinidades no Brasil.

Temos observado nos últimos anos, em conformidade com Mariana Azevedo, Benedito Medrado e Jorge Lyra (2018, p. 3) “um crescimento do debate público em torno dessa questão, seja em encontros acadêmicos, da militância, em atos públicos ou em meios virtuais de comunicação como sites, blogs e redes sociais”. Connell (2013) ressalta a importância das pesquisas sobre masculinidades para os estudos de gênero como também para o pensamento feminista em que se torna essencial entender os gêneros e as dinâmicas das relações entre eles.

Nas sociedades contemporâneas, as estruturas econômicas e de poder envolvem instituições de grande escala. Portanto, uma parte chave do estudo de masculinidades, é pesquisar não somente indivíduos, mas instituições inteiras, nas quais as masculinidades se encontram incrustadas, e que possuem peso na escala social. Isso inclui o estado, os serviços de segurança, corporações, os mercados de capital e de commodities (Connell, 2013, p. 326).

Discorrer sobre masculinidade abarca as relações de gênero, que compreendem a ideia da hegemonia daquilo que é lido como masculino e torna-se importante pela centralidade do debate, caracterizar as masculinidades no seu sentido plural conforme a reestruturação sugerida por Connell e Messerschmidt (2013) na qual podemos entender que as

masculinidades não são entidades fixas encarnadas nos corpos ou nos traços da personalidade dos sujeitos, elas são configurações normativas de práticas que são realizadas nas relações sociais e, dessa forma, podem ser diferenciadas e serem reformuladas de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular.

A partir disso, para essa pesquisa e nas construções dos estudos sobre masculinidades, o conceito de “masculinidade hegemônica” tem sido, sobretudo, influente e tem atraído muitos debates no campo dos estudos de gênero. Para Connell (1995a, 1995b, 2013), a masculinidade hegemônica é construída a partir de uma posição central de autoridade, que busca um padrão como o ideal a ser assimilado pelos homens de culturas ocidentais, particularmente homens cis, heterossexuais e brancos. Nesse sentido, para a autora, a ideia de masculinidade hegemônica diz respeito à estrutura da ordem de gênero como um todo, enfatizando seu relacionamento coletivo com outros grupos, tanto com outras masculinidades que fogem a uma dessas características da masculinidade hegemônica que são nomeadas como subalternas, quanto também a tipos de feminilidades.

Kimmel (1998) nos mostra que a masculinidade hegemônica compreende tanto a dominação dos homens sobre as mulheres quanto de alguns homens sobre outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc.) e se destaca no sentido de reconhecer critérios de condutas e práticas masculinas que perpetuam a desigualdade de gêneros. Nesse sentido, o autor faz alusão a um modelo de homem moldado por uma sociedade de reprodução da violência, no sentido de exteriorizar práticas nocivas tais como a homofobia, sexismo, a internalização das emoções, a legitimação do patriarcado, os preconceitos de gênero e a exclusão de masculinidades consideradas subalternizadas.

Devemos salientar que não existe um padrão certo de ser homem, mas existem variados modos de ser homem, não há apenas uma masculinidade e sim, muitas. A grande questão está na desconstrução política, social e cultural de um modelo exclusivo de masculinidade que se põe de forma hegemônica. As pessoas entendem a masculinidade de formas diferentes, assim, ser homem tem significados diferentes para pessoas diferentes.

Com isso, mediante ao rótulo identitário padrão atribuído aos homens, consideramos que as masculinidades são performativas, ou seja, como explica Letícia Lanz (2018), homens são conduzidos a assumir responsabilidades sociopolíticas e econômicas estabelecidas para que eles possam desempenhar na sociedade, usar a "máscara" da masculinidade e participar de jogos masculinos de poder, sendo condicionado ao cumprimento de normas de conduta, ser uma cópia autenticada, uma perfeita representação, da categoria que lhe é atribuída ao nascer.

Apreendemos a masculinidade como uma categoria socialmente construída, concordamos com Leandro Brito e Dilton Júnior (2019) quando dizem que ao contestarmos o essencialismo identitário, entendemos que a masculinidade pode ser um processo contingente e imprevisível, pois, a repetição da norma não se processa plenamente, o que permite reconhecer deslocamentos nas performatizações de gênero dos sujeitos. Desse modo, conforme as palavras de Ruann Ruani, Couto Junior e Leandro Brito (2021, p. 3) os “estudos sobre homens e masculinidades devem superar o enquadramento no binarismo de gênero, ampliando seu potencial de análise, em particular, pelo diálogo com perspectivas que privilegiam aspectos linguístico-discursivos na produção dos sentidos sociais do masculino”.

Para discutirmos as experiências sociais das masculinidades dos participantes do estudo que não se adequam às normas de gênero e não se identificam somente com a orientação cisheteronormativa nos espaços escolares, nos apropriamos dos conceitos de performatividade de gênero, entendendo que *performance* encontra-se dentro do processo de performatividade. Compreendemos que o tema *performance/performatividade* é bastante amplo, nesse sentido, entendemos que esses termos não são abordados pelos/as autores/as da mesma maneira. Apesar de termos abordado a noção de performatividade nos capítulos anteriores, aqui, iremos compreender como Butler utiliza o termo performatividade e sua relação com a *performance* em suas discussões.

Butler (2018, p. 31) entende que “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”, caracterizando assim, a performatividade de gênero. Em outras palavras, a autora mostra que

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (Butler, 2018, p. 98).

Agora, para pensar sobre *performance*, Butler utiliza como exemplo, as *performances* que as *drags queens* utilizam, nesse sentido, de acordo com Leandro Colling, Murilo Arruda e Murillo Nonato (2019, p. 14), ao pensar nas *drags* Butler, “estava muito mais interessada na paródia de gênero por elas produzida do que em tê-las como exemplo de performatividade de

gênero”. Assim,

A *performance* da *drag* brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da *performance*, então a *performance* sugere uma dissonância não só entre sexo e *performance*, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e *performance* (Butler, 2018, p. 98-99).

No que se refere à relação entre *performance* e performatividade, podemos assinalar que elas apresentam sutis diferenças, no entanto, muitos/as estudiosos/as as utilizam de forma voluntarista não se atentando pelo fator do que constitui a performatividade é a regulação dos sujeitos a uma norma, ao qual sustenta os atos performativos. Assim, conforme Roney Gusmão (2022, p. 218), em ambos os casos,

[...] a inteligibilidade do ato opera por replicação singularizada de padrões, porém, a *performance* mais diz respeito ao ato em curso, e a performatividade transcende o ato consumado, dando conta da eficiência produzida pela cadeia de significados nela articulados.

Desse modo, diante dessas considerações, serão apreciadas as concepções discursivas dos interlocutores da pesquisa sobre as produções das masculinidades e suas reproduções no componente curricular de Educação Física, nas práticas pedagógicas e também nas vivências culturais³⁷. Tais assertivas serão ponderadas e refletidas ao longo das análises dos discursos, dialogando e entretecendo umas com as outras nos próximos subcapítulos. Assim sendo, apostando na ampliação do olhar, a partir da construção das masculinidades em diferentes contextos e experiências no panorama social, propusemos colocar em dúvida o modelo de homem convencional e homogêneo, na intenção de considerar como são retratados e desestabilizados os padrões a partir das dissidências em relação à masculinidade hegemônica heterossexual, branca, cisgênera e viril.

3.2. “Eu nunca tive vergonha de beijar ninguém sabe...” Trajetórias e narrativas acerca das masculinidades dos interlocutores da pesquisa

Levando em conta as questões introdutórias sobre masculinidades suscitadas no

³⁷ Narrativas relacionadas à pesquisa de campo.

subcapítulo anterior, é interessante perceber que as narrativas dos interlocutores apontaram para um debate importante acerca das múltiplas possibilidades de ser homem, principalmente ao considerarmos os avanços dessa temática para os estudos de gênero. Um dos discursos que o campo nos oferece para a reflexão é o entendimento das masculinidades como uma determinação social e estereotipada como mostra a narrativa abaixo:

Lindo essa imagem, essa é bonita. Ele está falando no celular, ele deve estar brigando com a mulher que ela deve estar em algum lugar, em algum shopping, e ele deve estar cuidando da criança, passando roupa, não é? “Porque você não está em casa agora”. Você está no shopping né? Não está no trabalho, porque não, ele estava compreendendo que ele estava no trabalho, aí eu não sei (César).

O interlocutor César, ao ser indagado sobre uma das imagens propostas na pesquisa de campo, em que um homem segura uma criança no colo ao mesmo tempo em que passa a roupa e fala ao celular, nos mostra, em um primeiro momento, que ele achou uma linda atitude e fez uma exaltação ao homem por disponibilizar seu tempo para os afazeres de casa, superando as dificuldades. Neste sentido, ele diz: “lindo essa imagem, essa é bonita”. Porém, em seguida, revela certo nervosismo e espanto, porque ele indaga onde se encontra a mulher que cuida da casa, visto que, ela quem deveria estar exercendo essa função.

A partir disso, ele colocou-se no lugar do homem da imagem que, de acordo com a cena, estava realizando várias tarefas ao mesmo tempo. Para o interlocutor César, tais atividades domésticas, ao que parece, seriam atribuições exclusivas da mulher, como se pode ler quando César faz uma indagação no lugar do homem da imagem: “porque você não está em casa agora”.

Levando em conta a narrativa de César, somos convidados/as a entender como se articulam os padrões de masculinidades. De acordo com Taissa de Jesus (2023) nesse padrão ideal de masculinidade, “ser homem” significa não ser como as mulheres, aqui se destaca a realização das tarefas no ambiente doméstico e familiar, tidas como responsabilidade das mulheres, para isso, os homens precisam se distinguir radicalmente das mulheres e de tudo que remeta à feminilidade. Assim, realizar essas tarefas, aproxima-se do universo considerado de mulheres.

Sobre isso, na medida em que tocam numa certa positividade de atos masculinos, como por exemplo, a educação dos filhos ser responsabilidade da mãe, como também da mulher não poder estar em um momento de lazer e os filhos aos cuidados dos pais, nas palavras de Medrado (1998), representa essa dicotomia homem/mulher, por meio de um

verso antigo: “Levo papai no bolso e mamãe no coração”. Essa concepção de paternidade e maternidade, de acordo com o autor, em que o pai é responsável pelo sustento da família, e a mãe pelo cuidado, fortifica o modelo de masculinidade hegemônica e subalterna, pautado de modo dicotômico.

Narrativas como as de César, são atribuídas a pensamentos típicos de uma dinâmica cultural que condiciona costumes de regimes de governos que exercem um padrão esperado para masculinidade convencional, principalmente quando se trata de divisões de tarefas de casa. Esse dilema também pode ser compreendido na narrativa de outro interlocutor:

É, aí já não acontece mais (risos), aí é o machismo, é o machismo que ainda existe muito forte que, na minha percepção o culpado são as mulheres para esse machismo se perpetuar, porque quem educa os homens, são as mães, e, mãe é mulher e se essas mulheres não despertar para que os homens de hoje em dia tem que ser mais solidário, tem que ser mais humanizado, isso não é denegrir³⁸ a imagem do homem. Então, as mulheres são as principais responsáveis, na minha opinião, pelo conservadorismo que existe até hoje e isso é a imagem exagerada também do machismo (Maurício).

Ao refletirmos sobre a narrativa de Maurício, percebemos que o interlocutor reconhece que existe o machismo a partir da imagem proposta, em que a mulher está realizando a atividade doméstica, aspirando a casa e no mesmo momento, o homem está sentado ao sofá olhando o celular. Porém, em seguida, ele mostra um discurso incoerente ao atribuir a existência do machismo, devido à maneira como as mulheres educam os filhos, pois, pela ótica do interlocutor: “Quem educa os homens são as mães e mães são mulheres”. Assim, para o interlocutor, os ensinamentos tem que advir das mães, para que o homem não seja machista, reiterando a obrigação e a culpabilização das mães por não educarem corretamente os/as filhos/as. O professor destaca que a imagem ainda encontra-se exagerada, para exemplificar o machismo.

Frisamos que esses tipos de narrativas se mostram presentes, em muitas vezes, com êxito na vida dos sujeitos, pois, apesar de percebermos uma crescente mudança dentro das dinâmicas familiares em relação às participações dos homens nas atividades domésticas e práticas de cuidados no interior das famílias, ainda sim, são constantes as indicações de que

³⁸ A palavra denegrir de acordo com Alisson Batista e Carla Meinerz (2022) significa “tornar negro”, porém, no senso comum, utiliza-se a expressão “denegrir” para enunciar algo desagradável, associando a palavra a algo ruim. Quando se pensa em Educação há a necessidade de ressignificar a expressão denegrir, evidenciando, nesse sentido, uma conexão com o projeto da Educação das Relações Étnico-Raciais, que atinge diretamente a política curricular brasileira, em sua perspectiva de equidade e posituação das narrativas sobre as pessoas negras e indígenas, capaz de considerar as diversas formas de pensar, viver e sentir o mundo.

homens devem ocupar os espaços públicos e apresentar a tarefa de provedor financeiro.

Sobre isso, Antonio Oliveira, Leandro Brito e Paulo Lopes (2023, p. 3), asseveram que

trata-se de um processo dinâmico que conjuga mudanças e permanências, impondo o desafio de repensar criticamente papéis congelados de gênero, historicamente construídos e reificados, que afastam ou alijam homens do papel de cuidadores, reificando a desigual sobrecarga de trabalho que recai sobre mulheres.

Apoiado nisso, destacamos que o debate sobre o cuidado e as tarefas de âmbito familiar vem ao encontro de abordagens das dimensões de masculinidades e suas representações nos modos de “ser homem” quando se trata do envolvimento com atividades consideradas tradicionalmente de mulheres. Nesse aspecto, tais discursos nos direcionam a apropriar sobre o entendimento teórico de masculinidade.

As masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não corresponde verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos. Eles oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero. Ademais, eles se articulam livremente com a constituição prática das masculinidades como formas de viver as circunstâncias locais cotidianas (Connell, 2013, p. 253).

É interessante perceber que as narrativas de César e Maurício descritas anteriormente, apontam para um debate importante relacionado ao homem homogeneizado. Desse modo, Connell (1995a) ao se apropriar do conceito de hegemonia, proposto por Antônio Gramsci, em uma tentativa de entender a estabilização das relações de classe, situou a ideia de que a masculinidade hegemônica se materializava como a posição dominante do homem sobre a estrutura hierárquica das relações de gênero, no entanto, em boa parte do debate sobre gênero, a mudança histórica em larga escala, não está em foco, pois existe uma pluralidade de masculinidades e uma complexidade da construção do gênero para os homens, trazendo evidências à luta ativa pela dominância, que é implícita ao conceito gramsciano de hegemonia, tornando-se a ideia de hegemonia reduzida a um modelo simples de controle cultural. Vejamos outra narrativa que constata mais um discurso de masculinidade hegemônica e normalizadora:

Ficou até engraçado, sei lá, um menino vestido com uma roupa de menina, hoje em dia todo mundo já fala que o homem usar uma camisa rosa é normal, e não sei o que, então, agora o menino usar uma roupa de princesa e

criança, de menina, ai não, menino veste azul e menina veste rosa, pra mim é assim ainda, [...] cada um no seu quadradinho, menina é menina e menino é menino e ainda mais sendo criança. Menina nasceu menina, é menina, e menino nasceu menino, é menino (Mauro).

A narrativa de Mauro além de trazer uma dicotomia de homem e mulher, revela a conformidade de meninos e meninas a partir dos modos de ser dos sujeitos, estando explicitamente marcado numa perspectiva essencialista dos gêneros. Nesse sentido, Mauro faz referência à moral masculina, ao pensar que menino não pode vestir roupas de princesa e usar a cor rosa, expondo o receio de forjar uma masculinidade por meio dos estilos de roupas que a criança utiliza. Ao fundar um conceito de masculinidade polarizado em um dos lados da esfera dicotômica dos sexos, já estamos considerando a validação de uma aversão direta à feminilidade.

Fernando Botton (2020, p. 14) acrescenta que “o mais problemático ainda é quando o conceito tende a aceitar, de antemão, uma dicotomia, masculino-feminino de maneira naturalizada, que está longe de estar aceita pelos estudos de gênero”. Para o autor deve-se lembrar de que se conceituam masculinidades como um conjunto de jogos de práticas na sociedade, para assim, entender esse jogo de práticas, de forma que se assemelha aos dizeres de Foucault (2007) a um duplo empírico-transcendental em que não há uma âncora externa à própria formulação autorreferente.

A respeito disso, pautamos na proposta de Butler (2000) para o afastamento das teorias biologicistas, em concepções materialistas e essencialistas, mostradas nos capítulos anteriores do estudo. Sobre isso, mostramos que

O regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a “materialidade” do sexo e essa “materialidade” é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual [...] a materialização de normas exige aqueles processos identificatórios pelos quais as normas são assumidas ou apropriadas, e essas identificações precedem e possibilitam a formação de um sujeito (BUTLER, 2000, p. 123-124).

Assim, ao discutir sobre masculinidade, Connell (1995a) nos transmite a noção de que a masculinidade seria um fenômeno existente no campo das práticas, ações, experiências e fazeres em sua efetividade social, sendo que os processos de hierarquização, violência e exclusões de gênero ocorreriam a partir das práticas sociais, econômicas e historicamente delimitadas que legitimariam posições sexuadas de superioridade e inferioridade em que a própria essência de qualificativos específicos, designaria aquilo que seria compreendido

enquanto homens e mulheres.

Os dizeres de Mauro, interlocutor da pesquisa: “cada um no seu quadradinho, menina é menina e menino é menino”, tem relação com a ideia da natureza do corpo que conseqüentemente os sujeitos são vistos por meio biológico dos órgãos genitais – são assimilados pelo sujeito/sujeitado de forma a constituir-se subjetivamente e essas normas que o interlocutor elucida, são construídas a partir de um imperativo linguístico, ou seja, de estruturas discursivas, científicas e epistemológicas que induzem o sujeito/sujeitado a se compreender como um homem ou uma mulher (Botton, 2020).

Para dar continuidade a essa discussão, encontramos a narrativa abaixo que mostra como as construções das masculinidades na contemporaneidade abarcam uma hegemonia que se fazem ostensivas na sociedade.

[...] normal, a gente vive o preconceito, a gente veio trazendo das gerações antigas, que homem é homem e mulher é mulher, homem não chora, é difícil pra gente ver uma situação dessas, mas a gente está caminhando, acredito, não sei a opinião do pessoal aí (Túlio).

A narrativa de Túlio, diz respeito sobre o caráter cultural que abarca as masculinidades. Nesse sentido, Connell (1995b), adverte que a masculinidade hegemônica está ligada a forma culturalmente projetada do caráter masculino em um determinado contexto histórico, que considera o gênero como uma organização que abarca diferentes aspectos tais como Estado, economia, família e sexualidade. Ou seja, o que entende por ser homem tem muito a ver com a história e os valores de uma determinada sociedade.

Posto isso, ao observamos as narrativas mencionadas dos interlocutores, César, Maurício, Túlio e Mauro, entendemos como eles cumprem muitas vezes com o que se espera ser dito pelo viés hegemônico e social. Esses tipos de discursos, relacionados ao homem ser o sustentador da família, ter o *status* de provedor, a autoridade de pai e a mulher encarregada dos afazeres domésticos, que homem não chora, interiorizam os sentimentos e veste apenas roupas que retificam a masculinidade é o ponto de partida que dialogam com as ideias de masculinidades hegemônicas³⁹ que marcam as experiências de César, Maurício, Túlio e Mauro como também de outros homens que compartilham das mesmas condutas.

Como podemos perceber, após as narrativas dos interlocutores, principalmente a de

³⁹ De acordo com Marcio Caetano, Paulo Junior e Treyce Goulart (2016, p. 223) o conceito de hegemonia elaborado por Antonio Gramsci (1978), apropriado e relido por inúmeros/as autores e autoras, permite ver o campo social como um espaço em que grupos dominantes se veem obrigados a esforços permanentes de convencimento ideológico com o fim de manterem suas dominações. Esse quadro denuncia que, no interior da hegemonia, coexistem inúmeros outros grupos.

Túlio: “a gente veio trazendo das gerações antigas, que homem é homem e mulher é mulher”, ao direcionarmos esse relato para o campo dos estudos de masculinidades evocamos a teoria das masculinidades de Connell. Porém, evidenciamos que algumas críticas foram apontadas ao conceito de masculinidade hegemônica e grande parte delas, foram ponderadas no artigo⁴⁰ escrito por Connell em parceria com Messerschmidt, em 2013, no qual, sustentaram o pensamento dos arranjos de pluralidade e hierarquia das masculinidades, mas rejeitaram a concepção de um padrão único de poder.

Assim, por intermédio das narrativas, percebemos que no interior do enunciado masculinidade hegemônica, fica evidenciado o jogo que a masculinidade hegemônica exerce em relação às mulheres e a outros tipos de masculinidades, isso faz com que, homens tenham medo de aproximar-se do feminino e de outras masculinidades ditas como subalternas aos quais são consideradas deslegitimadas em relação às hegemônicas. Desse modo, torna-se difícil esquematizar o esboço de uma masculinidade hegemônica, já que, conforme Connell e Messerschmidt (2013), a posição de hierarquia é constantemente desafiada, fazendo com que as características desse grupo só consigam ser observadas a partir de movimentos sociais oriundos das minorias.

A partir disso, entendemos que as masculinidades subalternas são várias e multifacetadas, atravessadas por muitas categorias, apresenta-se como “outra” configuração de masculinidade, oriunda das relações sociais entre homens e depende de muitos contextos. Portanto, abrangemos que as masculinidades são constantemente (re)construídas na sociedade (Connell, 1995a) como podemos perceber na narrativa abaixo:

Eu gosto de rosa bebê, eu gosto de roupas de tom rosa bebê, mas se eu chegar aqui e usar, alguns dos alunos vão achar estranho que eu estou usando rosa bebê e eu gosto da cor rosa bebê, porque tem que ser cor feminina e porque o azul tem que ser cor masculina, se elas existem antes da questão de gênero, antes da questão até da raça humana, elas já estavam

⁴⁰ É necessário registrar que o entendimento sobre masculinidades hegemônicas foi reformulado por Connell e Messerschmidt (2013) em quatro grandes áreas. Primeiro, a natureza das hierarquias de gênero, no sentido de que as relações estruturadas entre masculinidades existem em todos os contextos locais, no entanto, a motivação em direção a uma versão hegemônica específica varia de acordo com o contexto local e tais versões locais de masculinidade inevitavelmente diferem entre si, onde, as análises das relações entre masculinidades, agora mais claramente, reconhecem a agência dos grupos subordinados e marginalizados. Segundo, a geografia das configurações de masculinidade em que o peso do social no processo de incorporação da masculinidade em que as masculinidades hegemônicas existentes empiricamente podem ser analisadas em três níveis: local, regional e global. Terceiro, o peso do social no processo de incorporação da masculinidade mostrando que a importância da incorporação masculina para a identidade e para o comportamento emerge em muitos contextos sendo importante que não apenas as masculinidades sejam entendidas como incorporadas, mas também que sejam tratados os entrelaçamentos das incorporações com os contextos sociais. Quarto e por fim, a dinâmica das masculinidades que ao colocar o sujeito na prática de gênero, devemos reconhecer agora explicitamente a estratificação, a potencial contradição interna, dentre todas as práticas que constroem masculinidades, sendo que tais práticas não podem ser lidas simplesmente como expressando uma masculinidade unitária.

presentes (Fábio).

A narrativa de Fábio mostra que ao chegar à escola usando uma blusa rosa, vão estranhar esse comportamento, causando um abalo à masculinidade tida como padrão. O tipo de roupa que ele deve utilizar direciona-o para que ele possa comprovar a sua masculinidade. Esses dizeres são comumente proferidos pelos homens na sociedade de que não podem utilizar determinados adereços, com receio da não afirmação da masculinidade deles. Para alguns homens, borrar as fronteiras lidas como padrão e tradicionais, ainda se constitui muitas vezes em um embaraço em suas vidas.

Observamos que, em alguns casos, o homem durante sua existência, esforça-se para mostrar que é homem por meio de atos performativos e rejeitar a feminilidade é essencial para se tornar homem. No caso do interlocutor, a experiência de estar usando uma cor que não é convencional aos homens, remete a comportamentos ditos de mulheres, devido à cor rosa fazer parte do universo de mulheres, e, a principal propriedade da masculinidade é evidenciar que ser homem, é não apresentar características consideradas afeminadas.

Essa discussão mostra o quanto somos constantemente influenciados/as pelos contextos sociais ao qual vivemos, pois, diante da narrativa de Fábio, confirmamos como o modelo hegemônico ainda gerencia o contexto social. Sobre isso, Brito (2018), salienta que nos contextos específicos de interpretação, disputas se travam para marcar o que é legitimado e deslegitimado, normal e anormal entre as *performances* de masculinidade normalizadora, fazendo com que a repetição desses significados reitere o estabelecimento desses padrões.

No entanto, mesmo Fábio reconhecendo que utilizar a camisa de cor rosa causará certo estranhamento por parte dos/as alunos/as, ele ainda assim, indaga a sua afinidade pela cor rosa e questiona sobre as cores serem estabelecidas para determinados gêneros. Esse comportamento o direciona para um deslocamento que borra características típicas de masculinidades homogeneizadas.

A partir disso, ao reconhecer as masculinidades como um dos aspectos constituintes da identidade social, apreendemos que, elas se alteram também com a religião, idade, classe social, raça, sexualidade, tornando-se múltiplas, variando não só de acordo com o contexto social e a época. Sendo assim, destacamos que um modelo de masculinidade, pode ser mais evidenciado do que o outro, quando falamos de panorama social.

Desse modo, nesse estudo, percebemos a presença copiosa de professores que tendem a combinar com as masculinidades hegemônicas, porém, ainda que haja gerenciamentos e regra de condutas para os comportamentos dos sujeitos, identificamos em algumas narrativas,

deslocamentos, trânsitos e fronteirização, entendendo que há múltiplas formas de ser homem, direcionando para desconstruções necessárias a essa afirmação. Nesse sentido, nos achados da pesquisa e por meio da centralidade no debate sobre masculinidades, dispomos a narrativa abaixo:

Bonita essas imagens, fortes, mas no sentido de serem fortes e emotivas e bonitas. Eu acho muito legal, desculpa, **(choro)**. Eu nunca tive vergonha de beijar ninguém sabe... meu pai, meu irmão, meus amigos, nunca, eu adoro. **(emocionado)**. Uma vez, há muitos anos atrás, eu estava estudando na faculdade, uma colega minha de faculdade, de turma. Eu encontrei com meu pai **(choro)**, e dei um beijo no meu pai e ela me viu, ela falou assim, depois que nos encontramos na faculdade: _ “Aqui, ontem você encontrou com uma pessoa, com um senhor, quem é?”. _ “Meu pai”. _ “cara, que gesto bonito, você encontrou com seu pai e deu um beijo na rua, que gesto bonito”. Cara muito bonito, então eu estou te mostrando aqui no meu celular, meus amigos, um beijão, coração um para o outro, sabe... isso é muito legal, é isso aí tudo (César, grifos nosso).

Dentre as possíveis ponderações sobre essa narrativa, primeiro deve-se lembrar de que é justamente por meio da apropriação de outras formas de ser homens, que nos valeremos propor outras narrativas para as perspectivas teóricas aos estudos das masculinidades, ancoradas ao ponto de vista dos estudos pós-estruturalistas que tensionam questionar “o caráter heterossexual do conceito de gênero, possibilitando o reconhecimento de uma masculinidade e feminilidade ‘plurais’, contestando a noção de identidades hegemônicas” (Devide *et al.*, 2011, p. 95).

Por intermédio da narrativa de César, primeiramente, devemos pensar sobre a fluidez das masculinidades, pois, em um dos relatos, em que César refletia sobre os afazeres domésticos, foram demonstradas afinidades para uma masculinidade viril, machista e hegemônica. No entanto, no decorrer da entrevista, torna-se perceptível a emergência de discursos contraditórios aos quais se manifestam tanto em conflitos tradicionais, como também em menos convencionais. Em meio a essa dinâmica, observa-se o processo de construção do sujeito, enquanto ele se move em direções diversas. Nas palavras de Devide (2022), contribuindo para pensar no rompimento da temporalidade linear, na direção de uma polissemia que oferece pistas sobre a possibilidade de manifestação de várias masculinidades não restritas a uma forma estável, única e hegemônica, mas, fluida, subversiva e transitória, criando novos sentidos à narrativa.

Mediante a exibição do vídeo sugerido para análise dos participantes, em que mostra as possibilidades de construções familiares, César subverteu as disposições sobre a masculinidade convencional, entremeando no momento em que assistiu ao vídeo, elementos

ligados à cumplicidade, se emocionou, chorou e perdeu a fala, ao lembrar-se de episódios em que sua masculinidade foi questionada, pois, na visão de muitos, segundo ele, homem não chora, não beija pessoas do mesmo sexo e não se emociona.

À vista disso, apropriando-se das palavras de João Soares, Ludmila Mourão, Igor Monteiro e Doiara Santos (2016), entendemos que as narrativas de César, se encontram em um “mosaico de significados” de gêneros e masculinidades, que vão das masculinidades hegemônicas viris às masculinidades abjetas em que os sujeitos gozam de processos privilegiados de apropriação de poder e inúmeras possibilidades e oportunidades na cultura ao se aproximarem desses modelos hegemônicos idealizados e normalizados de masculinidades. No momento em que se emociona e chora, o interlocutor se desculpa, interpretamos que esse pedido de desculpas, está associado ao fato dele não ter conseguido sustentar sua performatividade de masculinidade hegemônica ao chorar no momento da entrevista. Em certa medida, reflete ao entendimento de que é socialmente inaceitável para um homem demonstrar emoções, e ao expressar sentimentos, é ser considerado menos homem.

Ao mesmo tempo, os sujeitos que desviam desses padrões em suas ações, podem enfrentar violências físicas, emocionais e corporais. Essas formas de violências têm como propósito conformá-los aos padrões normativos de masculinidade e feminilidade. Baseado em Richard Miskolci (2013b, p. 319), podemos entender que as masculinidades são conduzidas por expectativas em que

Inseridos na cultura brasileira, os sujeitos são marcados pela expectativa de que, como “homens de verdade”, deem vazão aos seus desejos, mas sem perder o controle. A lógica acionada para a expressão ou a afirmação dessa masculinidade é beber muito, mas sem perder o domínio sobre si mesmo; a de comer bastante, mas sem passar mal; a de fazer muito sexo, mas sem deixar que isso intervenha ou atrapalhe sua vida profissional e familiar. [...] Conformar-se às masculinidades anteriormente descritas prova-se um exercício difícil e que gera constante tensão psíquica.

Importa aqui refletir que por meio de expectativas sociais e culturais, o choro de homens deve ser evitado, com o intuito de não ser confundido a sensações como “descontrole”, “emoção” ou qualquer conduta que desestabilize as essências viris conferidas aos homens homogeneizados. Nesse aspecto, de acordo com os pensamentos de Soares *et al.*, (2016), os interlocutores, ao permitirem um choro dissidente, distanciam-se do ideal regulatório das masculinidades hegemônicas viris, representando uma “perigosa” aproximação à associação com os significados culturalmente prescritos como sendo

expressões de feminilidade. Porém, reparamos nesses relatos, que as masculinidades estão tornando-se mais despojadas em relação às representações de vigor, bravura, temor, valores que por tradição representam os homens.

Cabe aqui, tensionar que atos, gestos e atitudes não podem ser direcionados apenas no sentido dicotômico homem/mulher, visto que, esses atributos são efeitos performativos, como verificamos na narrativa de César: “Eu nunca tive vergonha de beijar ninguém sabe, meu pai, meu irmão, meus amigos, nunca, adoro”. Narrativas como desse interlocutor, “enuncia destabilizações de sentidos importantes sobre o masculino, relativizando questões como gostos, desejos pessoais [...]” (Paulo da Silva Júnior; Leandro Brito, 2018, p. 32) e nos fazem apostar que as *performances* dos sujeitos, não são únicas e podem produzir inconsistências e muitos significados atribuídos aos homens; são repetições imprecisas, abertas ao erro e sujeitas a desvios (Gusmão, 2022).

Corroborando com esta análise, deparamo-nos com outra narrativa, articulada ao enunciado masculinidades dissidentes:

Então, tem um monte de gente com discurso moralista, na prática não transmite essa felicidade, essa harmonia em família, não é? (**choro**) Muito bom, **me fez chorar, (choro e risos)**. A sociedade tem um discurso nada a vê e aí quando você vai ver a prática, não adianta né. **Me fez chorar**. E os discursos preconceituosos estão sempre nas entrelinhas né, tem bastante, mas... (Carlos, grifos nossos).

Em outro fragmento do estudo, Carlos também discorre sobre sentimentos e cumplicidade que vêm ao encontro de pensamentos menos rígidos, mais flexíveis, subvertendo as premissas sociais sobre uma única forma de expressar a masculinidade. Contudo, ao não conseguir “segurar” as lágrimas, o interlocutor contextualiza esse fato associando-o à pesquisadora que conduziu a entrevista e exibiu o vídeo. Isso porque, segundo ele, a pesquisadora o levou a perder o controle sobre suas emoções. Ele ressalta que “foi a pesquisadora quem o fez chorar”, mostrando desse modo, a fragilidade do professor, o que perturbou a norma hegemônica de masculinidade que ele costuma seguir. Sobre isso, talvez a questão central seja determinar os momentos em que os homens têm permissão para expressar seu choro. Parece que o choro é socialmente aceitável durante momentos de celebração e euforia, por exemplo. Fora dessas situações, a emoção do choro muitas vezes emerge como algo que escapa ao controle.

[...] essa imagem me lembra de uma música, uma musica do Pj, *I am may*. Na realidade é a pessoa buscando a sua felicidade a sua identidade, eu acho

justo, bem justo. Ele fala na realidade que é assim: “eu sou meu”, ou seja, é isso aí. Eu brinco até com os amigos assim, conhecidos (Carlos).

Carlos, por sua vez, questionou o preconceito diante de discursos moralistas que tentam encaixar pessoas a condutas e modos de ser, aos quais enrijecem e aprisionam homens a um processo de regulação por uma heterossexualidade compulsória e os discursos que as sustentam. O interlocutor, ao discorrer sobre os desejos masculinos, aproxima seu relato para um rol de outras masculinidades possíveis que em seu pensamento, a pessoa tem o direito de ser feliz independente do que os outros pensam como explica nesse outro fragmento:

Gente pelo amor de Deus cara, a pessoa tem direito de ser feliz, mas o pai dela... Não, não, não. O pai dela quer que ela seja infeliz para ele ser feliz, tá errado, já começou errado. A pessoa é responsável por si só e acho que é muito justo ela buscar a sua felicidade, não tá machucando ninguém pô (Carlos).

É interessante perceber que as narrativas desses interlocutores, apontam para um debate importante, em relação aos avanços nas construções das masculinidades, principalmente no que tange as múltiplas possibilidades de ser homem, ou melhor, na desconstrução da representação clássica do que significa a imagem do homem. Estilos como os de César e Carlos, os aproximam da noção de *masculinidade inclusiva*, ao qual faz referência a comportamentos mais abrangente. Nesse aspecto, Deive (2022, p. 214-215) explica que

Aqueles que apresentam uma masculinidade inclusiva manifestam uma noção de fraternidade e abertura emocional que facilita a construção de amizades com códigos de gênero mais leves e laços mais sólidos, baseados na cumplicidade e parceria. Tendem a ser emocionalmente mais íntimos e fisicamente mais táteis, rejeitam a homofobia, não a utilizando como via de marginalização dos demais [...]. Esses homens tendem a não se preocupar com estigmas ou suspeitas sobre a homossexualidade, assim como sobre como são lidos: masculinos e/ou femininos, heterossexuais e/ou homossexuais, criticando tal binarismo, combatendo categorias fixas, construindo novas formas de masculinidade e rompendo comportamentos tradicionais a partir da “inclusividade”.

Ao abordar os desdobramentos discursivos das condutas e o choro dos docentes César e Carlos, buscamos analisar alguns mecanismos desses processos de regularização dos gêneros e das masculinidades em que, ao pensarmos as masculinidades fazendo uso de atos performativos, evidenciamos que as normas e padrões podem sofrer constantes rupturas e não se situam estabilizada a todo o momento.

Assim, o choro dos interlocutores apresenta-se dissidente e traz reflexões sobre a pluralização das masculinidades, nesses termos ideias, permitem-nos compreender que as dissidências perturbam a *performance* engendrada da heteronormatividade. Ao debruçarmos nas investigações sobre as masculinidades dos docentes, temos a possibilidade de discutir sobre as relações de gênero e o que é ser homem na contemporaneidade. A este respeito, Cândia Ribeiro e Vera Siqueira (2007) advertem para o surgimento do “novo” homem que surge no lugar do homem “antigo”, ou seja, um “novo” homem traz consigo, essa ideia de identidades fluidas, que descola dos comportamentos padrões esperados para um macho tradicional, identificando com atitudes mais coerentes com as transformações que marcam a contemporaneidade.

Portanto, comportamentos e atitudes como as dos interlocutores César e Carlos, nos mostram que existem possibilidades de quebrar barreiras e desconstruir conceitos rígidos que são atribuídos aos corpos dos homens, pois, a condição de ser afetado é também o lugar onde algo estranho pode acontecer, onde a norma é rechaçada ou revisada, ou onde começam novas formulações de gênero (Colling; Arruda; Nonato, 2019). Hoje, muitos homens docentes estão ampliando os repertórios, sobretudo no que diz respeito aos novos comportamentos, marcadas por tensões em relação às representações tradicionais sobre o masculino, isso pode ser observado na narrativa abaixo:

[...] porque eu gosto do gênero de música que é japonês e eles têm um chamado na cultura deles que é o *visual kei*, que é os homens que se vestem de mulheres, [...] que eles já sobressaíram essa questão de gênero, porque eles falam que a estética, sobressai sobre o gênero, não é uma questão evidentemente de corpo feminino, masculino, é uma cor e é uma questão que está acima da questão de gênero, a gente que cria essas diferenças, essas falsas categorias através do nosso falso entendimento sobre aquela matéria e essa imagem me acometeu a isso (Fábio).

Para o interlocutor Fábio, ao dizer que: “a gente que cria essas diferenças, essas falsas categorias através do nosso falso entendimento sobre aquela matéria” aproximamos do pensamento de Botton (2020) ao qual evidencia que a heteronormatividade é dada mediante a um processo linguístico e discursivo de citação, nomeação ou mesmo enunciação e nesse sentido, a própria norma que institui a heterossexualidade.

A partir disso, ao entrar em contato com a narrativa de Fábio, compreendemos que os efeitos dos discursos são estabelecidos por meio de produção de técnicas citacionais e reiterativas e percebemos como os discursos e citação permanente por meio linguístico de um regime de masculinidade se torna importante para a constituição dos sujeitos. Para essa

discussão, Butler (2009, p. 322) nos mostra que, ao elegermos o gênero como performativo é interessante pensar na existência de determinadas expressões e manifestações, pois, para a autora,

[...] uma vez que a aparência do gênero, muitas vezes, é confundida com um sinal de sua verdade interna ou inerente. O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o fazem definir-se em um sentido ou outro (geralmente dentro de um quadro binário) e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não existe gênero sem reprodução das normas que ponham em risco o cumprimento ou o descumprimento de tais normas, abrindo-se, desse modo, a possibilidade de uma reelaboração da realidade do gênero através de novas formas (apud Brito, 2018, p. 55).

Por fim, consideramos que as masculinidades estão estabelecidas de formas sociais hierárquicas, ocasionando sempre disputas de poderes e jogos de subalternidades, por meio de processos linguísticos, discursivos e simbólicos, por articulação dos marcadores sociais da diferença (aos quais serão ponderados no próximo subcapítulo). Assim, analisamos pertinente recorrer a estudos que possam nos direcionar no sentido de ampliar as possibilidades de refletir sobre as muitas formas que os homens experimentam e significam as múltiplas masculinidades, formando assim, novas narrativas, para reflexão.

3.3. “Eu não vou te responder sobre isso aí não...” Masculinidades e interseccionalidade nas tramas heteronormativas

Ao considerarmos o amplo e diverso cenário de análises sobre masculinidades, é indispensável, contudo, trazer à baila o debate sobre as relações entre as masculinidades e as interseccionalidades nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, ao longo da discussão aqui pretendida, apresentaremos a teorização de conceitos que integram esse campo de interfaces, bem como recorreremos às análises das experiências dos/as participantes desta pesquisa.

Para tanto, entendemos que o primeiro pilar a ser analisado deva ser o conceito de interseccionalidade, pois tal termo nos oferece reflexões a respeito da “multiplicidade de diferenciações que, articulando-se a gênero, permeiam o social” (Piscitelli, 2008, p. 263). Ademais, o conceito nos permite pensar no atravessamento de outros fatores relacionados às suas identidades sociais, tais como, raça, geração, deficiência, corporalidade, religião, etnia, classe entre outros, interligados às masculinidades. Essas diferenças contribuem com a forma que os sujeitos vivenciam e estabelecem as suas masculinidades, podendo ou não coadjuvar

para as desigualdades e discriminações múltiplas nas aulas de Educação Física.

O conceito de interseccionalidade, inicialmente sistematizado por Kimberlé Crenshaw (2002), a partir de um estudo sobre a marginalização estrutural e a localização interseccional das mulheres negras nas comunidades negras, servirá como aporte metodológico para analisar sobre as múltiplas exclusões, e, a partir dessa realidade, pensar em estratégias de enfrentamento. Vale mencionarmos que esse conceito surgiu das ciências jurídicas, área da formação da autora. Assim, Crenshaw (2002, p. 177) escreveu:

A interseccionalidade⁴¹ é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Como podemos perceber, inicialmente, a reflexão sobre essas categorias apresentou-se elementar, porém, com o desdobramento das pesquisas referentes a esta temática, outros vieses e abordagens teóricas diferentes foram sendo adquiridos. Notemos que esse percurso de uma reflexão cada vez mais consistente também pode ser identificado nos conceitos de gênero e raça.

A partir disso, torna-se importante, conforme Piscitelli (2008), destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo, para dar reconhecimento às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos. Diante disso, a proposta de trabalho com essas categorias é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades.

A partir dessas considerações, salientamos que

O debate sobre as interseccionalidades permite perceber a coexistência de diversas abordagens. Diferentes perspectivas utilizam os mesmos termos para referir-se à articulação entre diferenciações, mas elas variam em função de como são pensados diferença e poder. Essas abordagens divergem também em termos das margens de agência (agency) concedidas aos sujeitos, isto é, as possibilidades no que se refere à capacidade de agir, mediada cultural e socialmente (Piscitelli, 2008, p. 266-267).

⁴¹ Essa abordagem nem sempre é aceita com unanimidade como será mostrado ao longo das análises.

Com base nas distintas vertentes contemporâneas em relação à noção sobre o tema, chamamos a atenção para as concepções teóricas da autora Piscitelli (2008). Nos seus estudos, foram realizados análises de consideráveis diferenciações ao oferecer inteligibilidades às posições empregadas como intersecção ou articulação. A autora analisou duas linhas de abordagem: a sistêmica e a construcionista. Na primeira, são questionadas as formulações Crenshaw, destacando que a estudiosa funde a ideia de diferença com a de desigualdade ao considerar uma linha sistêmica que evidencia o impacto do sistema ou a estrutura sobre a formação das identidades. Outra questão pontuada no estudo se refere ao tratamento do poder como uma propriedade que uns possuem outros não, desconsiderando, desta forma, a alternância constante das relações de poder, as quais são marcadas por conflitos e pontos de resistência.

Ao passo que, na segunda linha, autoras como Anne McLintock e Avtar Brah instituem abordagens construcionistas que tratam especialmente dos aspectos dinâmicos e relacionais da identidade social. Entendem que a identidade do sujeito se modifica como resultado da prática articulatória, estabelecendo uma relação entre os elementos. A discussão ampara-se na visão de poder, proposta por Gramsci, em termos de lutas contínuas em torno da hegemonia. Nesse sentido, as categorias marcadas pela diferença existem em e por meio das relações entre elas, não são idênticas entre si, contudo, mantêm-se em relações, sejam elas, íntimas, recíprocas e contraditórias, e, devido a isso, podem ser consideradas articuladas (Piscitelli, 2008).

Diante do exposto, salientamos que as abordagens baseadas em metodologias interseccionais não devem ser pensadas a partir de perspectivas homogeneizadoras, pois, ao refletir sobre as interações entre os marcadores sociais da diferença, apontamos que a interseccionalidade é uma das diversas possibilidades de análise que aprecia os entrecruzamentos.

Deste modo, Carlos Henning (2015, p. 110) nos chama a atenção para o fato de que “devemos partir de análises atentas às diferenças que fazem diferença em termos específicos, históricos, localizados e, obviamente, políticos”, ou seja, é interessante atentarmos para o entrecruzamento das intersecções que são relevantes contextualmente, não sendo necessário desenvolver a análise de uma infinidade de marcadores em toda e qualquer análise social. O autor ainda reforça que as abordagens interseccionais devem valorizar as configurações de diferenciações sociais e de possíveis desigualdades em termos contextualizados histórica e culturalmente, primando por apreciações localizadas e contingenciais. Tal condição relativizaria o aspecto indispensável de, por exemplo, se recitar o “mantra dos três

marcadores”, uma vez que se opõe à ideia de partir de diferenças tidas como relevantes a priori, assim, como se opõe à necessidade de criação de uma ampla, generalizante e transcultural “teoria interseccional estrutural” (Henning, 2015).

E ao analisar os usos da interseccionalidade e os significados que assumem entre diferentes masculinidades, buscaremos entender como se estabelecessem as categorias das diferenças na prática pedagógica dos/as professores/as, apreciando seus contextos locais e as relações sociais no componente curricular de Educação Física. Na sequência, vejamos a primeira narrativa para pensarmos sobre essa temática.

Praticamente são iguais, não tem muita diferença. O tempo, é claro que o tempo talvez do menino, vai ser melhor do que da menina, devido à habilidade dele, devido né, compreensão física dele, ele vai correr mais do que ela (César).

A afirmação, feita pelo interlocutor César de que a habilidade do menino é um critério qualitativo que o diferencia da menina, nos remete como o marcador da diferença habilidade corporal, associado ao gênero, ocasiona desigualdades e preconceitos, cujas características meramente físicas são utilizadas para definir a mulher como um “sexo frágil” e inferior. Ao interseccionar o gênero com o marcador da diferença habilidade corporal, existe um direcionamento para que meninos nas aulas de Educação Física tenham mais possibilidades de sucesso e reforça preconceitos e desigualdades pautadas em estereótipos biológicos, contribuindo para participação não efetiva dessas alunas. “As práticas pedagógicas acionadas a partir desses pressupostos contribuem para a construção de processos de subjetivação específicos que instituem a significação de que as mulheres são sujeitos ‘de segunda ordem’ quando comparadas aos homens” (Prado; Ribeiro, 2014, p. 211).

Uma possível explicação é que diante das expectativas corporais para os/as educandas, o sucesso na realização da prática pedagógica, está mais atrelado aos meninos do que as meninas. Uchoga e Altmann (2016), explicam que embora essa percepção nem sempre se confirme, pois, muitas meninas também se destacam nas atividades e disputam relações de poder nas diversas práticas corporais, a crença de que eles, quando comparados a elas, são mais habilidosos já interfere de antemão nas maneiras de participar nas aulas de Educação Física. Porém, as autoras alertam que, mesmo que tais construções de gênero que colocam os meninos como mais habilidosos não sejam verdades absolutas - e acreditamos que não sejam - as meninas esquivam-se de certos jogos e esportes por não se sentirem capazes.

Daniela Auad e Luciano Corsino (2017) relatam que, como a participação das meninas/mulheres no esporte está atrelada a um trato capacitista⁴², como se o lugar não estivesse consentido para elas. Logo, são oferecidas algumas permissões do que elas podem ou não fazer durante a prática.

Narrativas como a do docente César são recorrentes nas práticas pedagógicas, em que as habilidades corporais, são marcadas pelas expectativas de gênero e são relacionadas à capacidades dos/as discentes, o que provoca, muitas vezes, a criação de barreiras e de dificuldades quanto à participação das meninas e suas condutas, conforme as propostas da escola. Para melhor entendermos sobre esse assunto, Cássia Furlan e Patrícia Santos (2008) mostram que não devemos pautar as desigualdades nas diferenças biológicas e sim pensarmos nos arranjos sociais, na história, nas vivências, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. Nesse sentido, as autoras salientam que

A igualdade desejada nas aulas de educação física não deve ser uma comparação entre meninos e meninas; o importante nesse processo é valorizar a diferença e a contribuição individual para todos os meninos e meninas, proporcionando atividades que possam ser praticadas por todos, contribuindo para a construção do ser social (Furlan; Santos, 2008, p. 34).

Aqui cabe apresentar uma importante reflexão de que o gênero como uma categoria interseccional abarca diversos marcadores sociais, como, por exemplo, classe social, raça, capacidade física, habilidade corporal, deficiência, religião e geração, no processo de apreensão de uma pluralidade de experiências corporais de meninas/mulheres nas aulas de Educação Física escolar.

Assim, se formos pensar a categoria mulher nos vários e possíveis contextos, tencionamos para as maneiras que o poder se estabelece e as possibilidades de agências⁴³, ou seja, contingência de ação do sujeito, a partir do uso das interseccionalidades. Direcionando para campo do componente curricular de Educação Física, deparamos, em muitos casos, com meninas protagonistas ao analisar as interfaces e desdobramentos dessa prática no interior da

⁴²Adriana Dias (2013, p. 2) informa que Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas. [...] uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano.

Fiona Campbell (2001, p. 44) explica que o capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência o que o racismo significa para os afro-descendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder.

⁴³ Entende-se por agência interseccional espaços de ação calcados em marcadores sociais da diferença e que se formam em resposta aos cenários potenciais de desigualdades com as quais os sujeitos se confrontam (Henning, 2015).

escola demonstram discursos de resistência em suas vivências em certas modalidades. As categorias gênero e habilidade motora, em intersecção, podem ser ponderadas a seguir na narrativa do professor.

O voleibol no fundamental 2, as meninas monopolizam, quando você vai trabalhar o voleibol, as meninas tomam conta de tudo. Os meninos jogam também, mas é uma modalidade que elas gostam, no fundamental 2 uma modalidade que elas tem gostado muito é o basquete, e por incrível que pareça, eu acredito que isso tem uma explicação, na questão de precisão elas são melhores, mas são melhores significamente, são bem melhores que os meninos de precisão, de acertar a cesta (Gustavo).

Como mostra Piscitelli (2008), tais categorias não são idênticas entre si, mas existem em relações íntimas, recíprocas e contraditórias e com base nisso, nas encruzilhadas dessas contradições é possível encontrarmos estratégias para mudança, ou seja, políticas de agência diversificadas, que envolvem coerção, negociação, cumplicidade, recusa, mimesis, compromisso e revolta. Para complementar, Henning (2015, p. 114) esclarece que “trata-se de uma vertente que, obviamente, aborda os efeitos coercitivos das relações de poder através das interseccionalidades, mas ao mesmo tempo preocupa-se com os pontos de fuga, de resistência e agência que práticas interseccionais igualmente podem produzir”.

Nesse ponto, a narrativa do interlocutor Gustavo nos alerta que nem sempre os meninos governam todos os espaços no momento da prática pedagógica. Existem episódios em que as meninas, como mostra o relato do professor: “na questão de precisão elas são melhores, mas são melhores significamente, são bem melhores que os meninos de precisão, de acertar a cesta”, o que nos revela outras facetas de como são agenciados os conteúdos do componente curricular de Educação Física em relação às materialidades do gênero e a habilidade motora.

Sobre habilidade motora⁴⁴ entendemos que, quando ela é tratada como o principal critério para os discentes se organizarem em grupos na Educação Física escolar torna-se uma barreira, dificultando a troca de experiências intersexo e intrasexo, pois, o grau de habilidade

⁴⁴ Suely Santos, Luiz Dantas e Jorge Oliveira (2004, p. 33) explicam que, o desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo espectro de habilidades motoras, que possibilita a criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.) e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.). Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em casa e na escola, como também servem a propósitos lúdicos, tão característicos na infância. A cultura requer das crianças, já nos primeiros anos de vida e particularmente no início de seu processo de escolarização, o domínio de várias habilidades.

motora para o desporto tem sido o elemento central para a inclusão da minoria mais apta nas atividades do ponto de vista motor na Educação Física escolar.

Aí no caso da menina para ser escolhida é questão de afirmação tem que provar que joga para ser escolhida, o gênero vem primeiro, mas a habilidade quebra isso (Gustavo).

Nessa outra narrativa acima de Gustavo, percebemos que a habilidade é um marcador que define muitas das vezes a participação das meninas nas aulas. Novamente Piscitelli (2008, p. 268), defende que

Os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas como formas de categorizações exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação (Piscitelli, 2008, p. 268).

Ao se posicionarem como protagonistas em uma modalidade esportiva, essas alunas demonstraram tensionar algumas normalizações culturais, abrindo margem para a reflexão sobre os processos de subjetivação, como aqueles que são agenciados na experiência política e cultural da Educação Física escolar. Enfim, gênero, raça e classe social são tidos como centrais nas experiências de alunos/as, professores/as, como também comunidade escolar e, nesse aspecto, temos elementos para pensar a interseccionalidade como um conceito-prática que faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

É interessante mencionarmos ainda como os marcadores sociais da diferença, se constituem como subsídios importantes na sustentação e (re)invenção dos jogos de verdade⁴⁵, bem como as relações de poder que estabelecem o que é possível ou não e atravessam os modos de subjetivação na prática da cultura corporal do movimento desse componente curricular.

Dando continuidade às análises, entre os relatos dados a esta pesquisa, vale apresentarmos o do professor Fábio, que, após a sua entrevista, ao caminharmos em direção à

⁴⁵ De acordo com Elza Ibrahim e Junia Vilhena (2014, p. 122-123), Foucault enuncia que a verdade está inserida em jogos de verdade, entendidos como regras compartilhadas, constituídas por uma convenção e pelo uso em determinado contexto, algo que regularia o modo de produção dos discursos. O que significaria dizer que as verdades atribuídas aos sujeitos são, em última instância, efeitos de verdade produzidos por mecanismos estratégicos de poder que imputam ao sujeito determinadas normas, classificando-os, sujeitando-os e adestrando-os. Se pensarmos em termos das instituições psiquiátrico-penais, poderíamos considerar os jogos de verdade como postulados instituídos, inflexíveis, imutáveis e, principalmente, inquestionáveis no interior dessas instituições: eles são um conjunto de regras de produção de verdade.

saída da escola, em um diálogo informal, mencionou sobre o preconceito também envolvendo as questões religiosas⁴⁶ nas aulas de Educação Física em que citou ainda preconceitos acompanhados por questões de classe social. Segundo ele, ao universo das meninas, a importância da aquisição de absorventes doados por um projeto social do governo para meninas de vulnerabilidade social. Sobre esta condição, ele afirma:

[...] os alunos não possuem desodorante por conta das condições financeiras, isso acaba intimidando eles nas aulas [...] a importância desse projeto até para as alunas poderem participar das aulas, pois muitas, não possuem condições de adquirir o absorvente (Fábio).

Ao ler a narrativa do docente Fábio, consideramos que o estudo das interseccionalidades entre os marcadores sociais são importantes para entendermos as relações de poder e como se estabelece essa relação no componente curricular de Educação Física. Diante disso, refletimos sobre a categoria mulher atravessada pela diferença de classe e a partir do relato de Fábio, entendemos que a Educação Física é um campo fértil para pensar nas desigualdades notórias na prática pedagógica e na esfera social. Nesse sentido, transcrevemos as palavras de Bultler (2003, p. 21):

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Por meio da citação acima e em consonância com a narrativa do interlocutor Fábio, entendemos ser importante e interessante uma perspectiva interseccional ao analisarmos a realidade de forma relacional, articulada e refutar a ideia de reflexão a partir de um ou outro conceito separadamente. Fábio ao dizer: “a importância desse projeto até para as alunas poderem participar das aulas, pois muitas, não possuem condições de adquirir o absorvente”, apreende que as diferenças de classe irão operar nas relações de gênero, determinando posições de hierarquia de poder entre os/as educandos/as em relação aos *status* social. O interlocutor assevera a importância de políticas públicas para oportunizar que meninas de baixa classe social, tenham acesso a condições dignas para realização da prática corporal.

⁴⁶ Sobre esse tema, iremos discutir adiante nas análises das narrativas.

Quanto a essas desigualdades chamamos a atenção para a importância de entendermos como o cruzamento de categorias como gênero e classe estão vinculadas e como seus elementos definidores por meio de atos realizados pelos sujeitos estão imbricados no cotidiano da escola e na prática curricular da Educação Física. Neste sentido, é oportuno tornar visíveis as desigualdades e diferentes formas de hierarquias que marcam presença nas aulas, buscando formas de enfrentamento e oportunidades de diálogos potentes e necessários.

Segundo Corsino e Auad (2014), é interessante percebermos como as diferenças hierarquizadas são construídas mediante há uma combinação da categoria gênero ora com raça, ora com geração, ora com classe social, ora com orientação sexual, ou seja, a perspectiva sobre a interseccionalidade pode potencializar o debate, por exemplo, sobre como são construídas, mantidas ou eliminadas as desigualdades. Contudo, cabe aqui alertar de que não podemos pensar de forma simplória que a mulher por ser mulher sempre sofrerá opressão e vivenciará desigualdades. Devemos ter o cuidado para não analisarmos os marcadores das diferenças sob a perspectiva “somática”, e sim pelos aspectos relacionais e articulados para interpretar a realidade social.

A seguir, apresentamos a narrativa do professor Rick que traz a religião como um marcador que se associa à masculinidade juntamente com a orientação sexual:

A minha formação é toda evangélica, você vê que a igreja tem que se adaptar você vai excluir? Vai botar pra fora? Sou evangélico, não muito frequente, mas a minha formação é toda evangélica e tem algumas denominações que exclui mesmo, mas é ao contrário, você tem que... ou trabalhar para sei lá... pra tentar amenizar. [...] Meu pai é militar. Imagina que você tem um filho, você vai fazer o quê? Então, você tem que se adaptar a isso. Tipo assim, eu sou contra, mas a gente vai ter que aceitar não tem jeito. [...] A gente tem que se adaptar, ainda mais a gente que é professor, não tem como, você, como é que se diz, ser homofóbico, a gente tem que se adaptar, não tem jeito (Rick).

Complementando a narrativa do professor Rick, após a entrevista, em uma conversa informal, confidenciou ter sido criado em família evangélica e que muitas dessas igrejas não aceitam homossexuais. Disse ser hétero e pela leitura dos gestos não gosta de homossexuais, porém, diz respeitar. Sobre o tema respeito voltaremos mais adiante com a discussão no capítulo 4. A narrativa de Rick, nos mostra as estreitas amarrações entre religião e sexualidade dos sujeitos na concepção do comportamento docente. Pelo fato de o seu pai ter sido militar, ele não pode correr o risco de colocar em dúvida a sua masculinidade, posição essa que é determinada e legitimada muitas vezes, como ideal na sociedade.

Pensando como ponto de partida a religião, sem a intenção de estabelecer uma distinção entre as diversas expressões de religiosidade, ou mesmo de classificá-las e hierarquizá-las em termos de valor intrínseco. Ponderamos com seus valores e crenças como um marcador que influencia nas masculinidades, e, em concordância com Alisson Duarte (2017), direta ou indiretamente, a religião se faz intrinsecamente em todas as pessoas, inclusive muitas vezes entre os ateus e não se trata de algo do qual se possa fugir com a extinção dos atos, como simplesmente se ausentar de lugares sagrados. O autor, ainda salienta que a religião está na cultura, nas leis, nos valores que são transmitidos em casa, na educação escolar, na medicina, no comportamento sexual sem que necessariamente o indivíduo tenha convivido com algum tipo de culto religioso. Conforme Foucault (1988), para os cristãos ocidentais o discurso cristão a respeito da sexualidade exerce grande influência sobre as práticas e representações desses sujeitos.

Para o docente Rick, por ele vir de uma tradição evangélica, existem normas e regras que precisam ser valorizadas, as quais se confrontam, em alguns momentos, com a prática docente, que, segundo ele, ao estar nesse lugar, torna-se inviável rejeitar a homossexualidade de seus alunos/as. O interlocutor ressalta que as igrejas deveriam “amenizar”, no sentido de acolher as pessoas que fogem ao padrão social do binarismo e, por serem valores vindos de sua cultura familiar, isso influencia o modo como ele enxerga as orientações sexuais vigentes na sociedade.

Marcelo Natividade (2006) afirma que a homossexualidade ainda é um dos temas mais perseguidos pelas pastorais evangélicas e muitas igrejas aceitam a participação de homossexuais como fiéis nas cerimônias e reuniões, no entanto, essa permissão não está de forma alguma associada a uma posição de aceitação, pelo contrário, a participação do sujeito nos cultos destina-se à salvação e conversão dos mesmos ao universo binário.

Todas essas questões demonstram como a esfera religiosa, no âmbito cultural, envolve a família e a moralidade, atribuindo condutas às pessoas, como no caso do interlocutor Rick. Neste sentido, Clóvis Ecco (2008, p. 93) destaca que “no seio de nossa cultura, as idéias religiosas permanecem com grande peso, e em todas as expressões religiosas oriundas da tradição cristã há muita ênfase na manutenção da supremacia masculina”.

Trazemos outra narrativa ao qual revela as dificuldades do professor Gustavo ao tentar desconstruir posturas e concepções cristalizadas a partir de contextos familiares e religiosos:

Agora muito relacionado, por exemplo, quando o aluno ele está inserido numa família muito religiosa, aí você tem um pouco mais de dificuldade para quebrar essas questões de gênero com eles, nono ano, quando você pega alguns alunos, algumas alunas muito religiosas que você fala pra ela que elas podem jogar bola sim, que elas podem fazer o esporte sim, que isso não tem problema nenhum, isso é uma dificuldade, então você em outras instâncias, onde essas crianças que criam bloqueios na mente delas que é difícil de desconstruir pra caramba. Se eu falar pra uma menina que ela pode jogar bola, ela fala, “_ não, claro que não professor”. Jogar bola é coisa de homem. Por quê? Aí você vê que tem mais coisa por trás, não é só o pai ter falado, aí tem a questão da igreja fala assim, aí sai daquela igreja o meio que eles frequentam de amigos é todo mundo daquela igreja, reafirma isso na cabeça da criança, esporte pra homem, não é pra mulher (Gustavo).

A narrativa de Gustavo nos leva a refletir como a atribuição da família, juntamente com a religiosidade, influencia nos modos de subjetivação dos sujeitos, ou seja, a maioria das religiões formulam suas próprias normas morais no campo da sexualidade com o intuito de orientar o comportamento de seus fiéis e funciona como um dispositivo de vigilância e regulação do corpo e da sexualidade (Duarte, 2017). O que o interlocutor diz envolve os argumentos naturalistas presentes na sociedade e trata-se de um naturalismo que adquire feições próprias, ou seja, “um essencialismo moldado culturalmente pela religião, subsumido às concepções cosmológicas e doutrinárias” (Natividade, 2006, p. 116).

Nesse aspecto, reparamos como a primeira narrativa de Gustavo nos localiza no sentido de entendermos como a prática religiosa reforça as divisões dos gêneros pautados nos parâmetros da biologia. Assim, as normalizações de gênero também se fazem presentes no discurso de marginalização da homossexualidade, ressaltando a dicotomia de condutas de homens e mulheres (Natividade, 2006).

Ainda sobre este tema, encontramos outra narrativa:

Olha, eu vou falar para você o seguinte, eu não vou te responder sobre isso aí não, porque como eu sou evangélico, eu tenho as minhas convicções sobre essa situação aí que você passou no vídeo, então, eu prefiro deixar guardado para mim essa resposta aí (Rodolfo).

A narrativa acima, nos faz perceber certo monitoramento construído a partir de um conservadorismo evangélico. O interlocutor se recusa responder a percepção dele sobre um vídeo em que mostra diferentes formas de configuração familiar. Em muitos casos, observa-se o repúdio explícito por questões que envolvem a sexualidade que foge da normalização social, em prol de um discurso defensor da família e dos valores evangélicos. Há, neste

contexto, a rejeição e a desqualificação daqueles que ultrapassam as fronteiras da norma heterossexual.

A este respeito, Duarte (2017, p. 88) escreve que

Nos cultos evangélicos, as representações da sexualidade estão relacionadas à ideia de pecado. O desejo deve ser evitado até mesmo nos pensamentos e sonhos. O cristão evangélico deve se precaver de qualquer obscenidade, pois para a maioria das igrejas de denominação evangélica o desejo pode esconder-se atrás do mais ingênuo gesto. A natureza de que se fala é “natureza divina”.

O ponto de vista de muitos/as evangélicos/as conforma-se por meio de condutas de moralidades que, em outro plano discursivo, recorre a argumentos naturalistas em sua definição do gênero. Nesse caso, entendemos que “a adoção de um posicionamento construtivista por parte dos evangélicos deixa margem à possibilidade de gerenciamento dos corpos na produção de uma sexualidade dentro dos limites determinados pela doutrina” (Natividade, 2006, p. 120).

Portanto, no que se refere ao universo religioso, considerando as narrativas dos interlocutores aqui apresentadas, observamos que, em muitos casos, acontecem discursos que regulam os sujeitos, capazes de modelá-los para seguirem um modo específico de viver que vá ao encontro a uma dicotomia entre os corpos. Ao tolher liberdades e desejos, tais concepções principalmente se dedicam em privilegiar uma soberania cultural da masculinidade, em favorecer a norma, condutas e valores cisheterossexuais, por meio de mecanismos de controle e poder.

Na feitura das análises, observamos o relato do professor Gustavo, que informou sobre os questionamentos dos/das estudantes em relação à sexualidade de outros/as alunos/nas e a intersecção com a religião. Vejamos a próxima narrativa:

[...] os alunos perguntaram: _ Professor, você acha que o Vítor é gay? Já são adolescentes, eu dou aula para ele desde novo. Eu disse: _É claro que ele é gay, só que ele tem uma questão religiosa muito pesada na casa dele que não deixa colocar isso pra fora, viver a vida dele, do jeito que ele quer, mas é questão de tempo, tomara que seja questão de tempo (Gustavo).

Ao que parece, o professor Gustavo interpreta que o aluno prefere manter sua orientação sexual “no armário⁴⁷” diante das convicções religiosas que esse aluno segue.

⁴⁷Sedgwick Eve (2007) e Miskolci (2013a) definem o “armário”, como o regime de controle da sexualidade que rege e mantém a divisão binária hétero-homo da sociedade ocidental desde fins do século XIX. Para Miskolci

Sobre o pensamento do docente, entendemos que algumas religiões repudiam as pessoas que almejam viver suas sexualidades de forma divergente da norma hegemônica. Essa realidade acaba resultando, tanto o âmbito escolar como a esfera social, numa segregação dos sujeitos de forma imponente. Tal situação apresenta correspondência com as ideias de Foucault (1988), o qual explica que a oração e a vigilância do desejo são antigas determinações cristãs cuja intenção é banir a sexualidade de pensamentos, imaginações, palavras e ações.

Além disso, nessa narrativa, realçamos a maneira como o professor Gustavo esclarece para os/as demais estudantes sobre a orientação sexual de Vítor, agindo de forma essencialista e reducionista, ao fixar uma identidade para o aluno. Parece que o docente exerceu um comportamento de moldador em relação à trajetória de vida do estudante, estabelecendo “verdades” e conformando a imaginação em relação ao que é considerado correto ou incorreto. Nesse caso, a afirmação da orientação sexual do aluno. Sobre a homossexualidade, evidenciamos que, tradicionalmente, em muitos momentos, ela é marcada pelo estigma e pelo preconceito. A este respeito, Renan Silva (2017, p. 200) salienta que

Ocorre que a imagem estereotipada da homossexualidade na sociedade é elaborada a partir de um processo de estigmatização desse segmento social, considerando aqui que o ato de “estigmatizar” é atribuir rótulo a alguém, tomando como sinal emblemático elementos como cor da pele, gordura ou magreza, comportamento, enfim, qualquer traço que carregue alteridade ante os padrões considerados ‘normais’ para a sociedade.

Por causa disso, ao pensarmos na masculinidade interseccionada com a religiosidade e a orientação sexual, sublinhamos que muitas pessoas homossexuais, ocultam suas identidades sexuais, devido ao receio de julgamento ou até mesmo de violências provenientes da sociedade e de seus familiares. Tal realidade resulta frequentemente em uma sensação de “exclusão”.

Portanto, ao abordar sobre a identidade sexual dos/das educandos/das parece complicado argumentar de maneira genérica. Alguns/mas alunos/nas possuem dificuldade para tratar desse tema. Diante disso, temos que ter o cuidado para não expor ou invadir a intimidade dos/das discentes, ao pensar sobre as possibilidades em discutir sobre a sexualidade.

(2013a) a explicação reside na caracterização do armário como um conjunto de normas, às vezes implícitas, porém estritamente estabelecidas, que transforma o espaço público em um símbolo de heterossexualidade, ao mesmo tempo em que confina as relações entre indivíduos do mesmo sexo ao âmbito privado.

CAPÍTULO 4–“JAMAIS VOU BOTAR UMA MENINA NO GOL, PARA TOMAR CHUTE NA CARA...” OS LUGARES PEDAGÓGICOS DE ALUNOS/AS E A APROXIMAÇÃO COM O CURRÍCULO CULTURAL

Para atender às diversas exigências educacionais e sociais provenientes de modificações culturais, sociais e políticas que se encontram a partir das resistências e conflitos no universo educacional em específico, de acordo com o estudo aqui proposto, na prática pedagógica da Educação Física escolar, importa necessariamente que levemos em consideração as múltiplas identidades como também as abundantes diferenças vigentes nas formas de ser dos sujeitos e o entrelaçamento com as questões de gêneros na composição desse componente curricular.

Neste sentido, apelar para um projeto de currículo, capaz de reelaborar diferentes estratégias que considerem no cotidiano, os questionamentos e conflitos relacionados aos gêneros e outros marcadores sociais das diferenças, torna-se fundamental. Para a elaboração deste tópico, pretendemos focalizar nas narrativas dos interlocutores relacionadas às possibilidades e dificuldades percebidas por eles em discutir questões de gêneros no componente curricular de Educação Física, bem como a aceitação e/ou resistência dos/as discentes em relação aos conteúdos de ensino. Vejamos as seguintes narrativas:

[...] todos os critérios são baseados na BNCC, base curricular da Educação Física. E nós temos os eixos norteadores, que são os temas de cada bimestre, a partir dos conteúdos que podem ser trabalhados, que devem e podem ser trabalhados com aquele segmento (Antônio).

Tanto no município quanto no estado a gente recebe, no estado eles chamam de referencial curricular mínimo, tipo assim: o mínimo que você precisa, é um planejamento vamos dizer assim, no município eles chamam de currículo mínimo mesmo (Gustavo).

Essas duas narrativas não foram as únicas a expressar tal opinião, mas as escolhemos para mostrar que muitos/as docentes, inclusive em âmbito nacional, utilizam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como documento norteador quanto à elaboração do currículo de Educação Física.

E para debater sobre identidade nas aulas de Educação Física, faz-se necessário entendermos que somos diferentes. Isso apresenta ser, muitas vezes, um grande desafio para os/as docentes, principalmente, porque o currículo de Educação Física quase sempre se

materializa de forma não crítica e naturalizado para atender a demanda de identidades sociais que tendem a serem fixas, privilegiando apenas uma parcela de alunos/as.

Na pesquisa de campo deste estudo, todos os professores demonstraram que utilizam a base como referencial para organização do currículo de Educação Física escolar juntamente com o currículo mínimo do Estado e do Município.

De acordo com a metodologia que a rede pede né, em relação à BNCC, a gente tenta seguir o máximo possível a proposta curricular que a rede que a gente trabalha proporciona para gente. Ali nós vamos trabalhar, adaptar, inserir, dentro dessa proposta curricular que nós temos que cumprir (César).

A partir do relato de César, compreendemos como ainda se prioriza certo conservadorismo que acaba sendo legitimado por diretrizes, normas e avaliações, dentre outras questões relacionadas ao planejamento curricular. Necessitamos salientar que, ao utilizar a BNCC como documento de referência para elaborar o currículo de Educação Física, existem pontos positivos e outras diversas questões negativas e contraditórias, que precisam ser analisadas e ponderadas⁴⁸.

Tal revisão se justifica, porque existem muitas temáticas em que as fundamentações não se ampliaram e se estabeleceram de maneira superficial, apresentando, deste modo, muitos discursos insustentáveis, o que dificulta aos/as docentes um repertório crítico. Na BNCC, a omissão de pautas críticas é preocupante. Para Neira (2018, p. 222), essa situação “[...] sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado a Educação Física contemporânea”. Para o autor, o esperado era que a BNCC ocasionasse enfoques e diálogos mais objetivos para o ensino desse componente na escola, mas ao que nos parece o currículo apresenta ainda mais dúvidas e receios.

Vale mencionarmos que, nas duas primeiras versões⁴⁹, houve um esforço em inserir uma abordagem cultural, que era envolvida por um posicionamento político e pedagógico, e sua articulação com a área de Linguagens e isso era demonstrado notoriamente no documento. No entanto, na versão final homologada em 2017 para a educação infantil e ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio (Neira, 2018), o documento estabeleceu

⁴⁸ Para dar subsídio à leitura sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sugerimos o texto de Marcos Garcia Neira (2018): **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>.

⁴⁹ A primeira versão da BNCC foi divulgada pelo MEC em setembro de 2015. Em maio de 2016 foi lançada uma segunda versão, incorporando o debate anterior. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=A%20primeira%20vers%C3%A3o%20da%20BNCC,vers%C3%A3o%2C%20incorporando%20%20debate%20anterior](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=A%20primeira%20vers%C3%A3o%20da%20BNCC,vers%C3%A3o%2C%20incorporando%20%20debate%20anterior.). Acesso em: 02 mai. 2023.

as aprendizagens a partir de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos/as educandos/as em cada etapa da educação básica.

Porém, sob esta perspectiva, a BNCC acabou esquivando-se das múltiplas culturas da realidade escolar brasileira. Verificamos que, apesar do documento propor a construção de uma sociedade justa, é infima a discussão norteadora sobre temáticas que contribuem e fortalecem tal construção e os marcadores sociais da diferença que os compete, como as discussões de gênero, raça/cor orientação sexual, nacionalidade.

A partir disso, no relato exposto pelo professor César, o qual faz um esforço em seguir a BNCC e cumprir ao máximo a proposta curricular do município, não observamos na BNCC, considerando os estudos de gênero, evidências mais significativas quanto aos principais referenciais de gênero, sexualidade e orientação sexual. Dessa forma, percebemos o favorecimento da continuidade de uma cultura conservadora hegemônica heteronormativa. Comprovamos isso em trechos, como: “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. 221). Neste fragmento, citam-se as competências relacionadas ao tema, porém, a discussão apresenta-se rasa e superficial, o que nos leva a dizer que a Educação Física escolar ainda continua sendo reduzida à ótica biológica e os assuntos relacionados à educação do corpo contemporâneo e sociocultural ainda são tratados com pouca significância.

A estas reflexões, Anderson Oliveira e Nayara Salvador (2020) destacam que ocorreu a perda de uma maneira quase definitiva de discussões, entendimentos e a compreensão de algo que é essencial em qualquer ambiente escolar. Para o autor e a autora, é nítida a supressão da abordagem sobre gênero e sexualidade na BNCC, documento este definido como pilar norteador para todo o sistema educativo do Brasil. Como verificamos, tais temáticas acabaram ficando talvez relegadas à boa vontade de alguns/mas professores/as que, inclusive, não encontram respaldo e orientação em documentos oficiais para tal trabalho.

Ressaltamos que esse cenário interfere diretamente na formulação dos currículos estaduais e municipais para as questões de gênero, assim como na prática docente. Apontamentos como esses corroboram com as narrativas dos docentes, como expomos abaixo:

[...] você vai falar disso na escola, eles vão achar que você está induzindo essa criança. Então, você tem que ter cuidado pra tratar certo tipo de assunto, pra mostrar que é uma coisa normal, sem parecer que você tá direcionando a criança para aquilo entendeu, ou o pai entender isso (Gustavo).

As dificuldades, igual eu estou te falando acaba deixando um pouco de lado, a gente não fica aprofundando muito para não dar margem para confusão, e falta capacitação também para gente né? Para lidar com esse tipo de situação (Túlio).

Ao primeiro olhar, o sentimento instigado pela leitura dessas narrativas é de familiaridade para muitos/as docentes, afinal, este receio em discutir questões de gêneros na escola, continua constantemente acomodado nas práticas pedagógicas. Com todos esses efeitos de uma política conservadora, com argumentos relacionados à ideologia de gênero, o temor por parte dos/as discentes em oferecer esses diálogos em sala de aula, tornou-se inevitável, pois, desencadeou o chamado “pânico moral”, ao qual são vinculados discursos estereotipados polarizados conservadores sobre gênero e sexualidade nas escolas.

O pânico moral pode nos amparar para analisar esse debate frente aos temas em gênero e sexualidade. Ele pode ser definido conforme Miskolci (2007, p. 103), “como mecanismo de resistência e controle da transformação societária, aqueles que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez, por isso mesmo, ameaçadoras”. É idealizado de forma que permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social, se associando a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem (Miskolci, 2007).

Desse modo, existe uma grande tensão entre o que pode ser falado na sala de aula como conteúdo curricular. Consequentemente, fortalece-se o discurso de que assuntos relacionados a gênero, orientação sexual e sexualidades devem ser tratados na esfera privada e não pública. Por meio disso, cabe indagarmos: se o que se deseja é educar alunos/as para uma sociedade menos desigual, como não discutir e refletir sobre as relações de gênero e os processos de construção e naturalização de homens/meninos e mulheres/meninas que abarcam as aulas de Educação Física?

Essa maneira de olhar reforça a delimitação do foco em mecanismos tradicionais e conservadores, permitindo que muitos/as docentes mantenham ainda tão vivos e visíveis temores e receios para trabalhar questões de gêneros nos espaços contemporâneos como demonstram os professores Gustavo e Túlio. Isso porque sendo a BNCC um documento que orienta todos/as educadores/as de Educação Física do contexto educacional brasileiro, revela certo anacronismo, pois, o documento dá vazão a um discurso alinhado com as teorias curriculares tradicionais (Neira, 2018).

As narrativas de Túlio e Gustavo demonstram que a escola muitas vezes não é vista como um espaço onde gênero e sexualidade sejam ou devam ser demonstrados ou discutidos, entretanto, em seu aparente silêncio, em verdade, ela fala o tempo todo sobre essa temática de acordo com Alexandre Bortolini (2012). Neste sentido, Foucault (1998, p. 30) nos mostra que

[...] basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. [...] O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, [...] os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. [...] articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente.

Nesse aspecto, reafimando a reflexão de Foucault (1988), podemos citar exemplos contemporâneos no campo da Educação Física em que evidenciamos os conteúdos indicados para meninos/as. A este universo, há também os estereótipos, pautados no entendimento de que meninos são mais ágeis e meninas mais delicadas, a prática da divisão desses nas atividades pedagógicas e a forma como meninas/os são tratados/as. Realidade esta revelada no estudo de campo desse estudo, segundo a percepção de alguns educadores.

Logo, a indagação não está em se os/as docentes devem ou não falar sobre gênero, mas em perceber como a escola e a prática pedagógica já demonstram tais vivências. Entendemos ser essa percepção de grande relevância para repensar nossas condutas durante a docência.

Aqui, fica assinalado que professores/as, apesar de conduzirem a sua prática pedagógica pela BNCC, não apresentam um único jeito de pensar o currículo de Educação Física. As narrativas da pesquisa de campo demonstram que é possível os/as docentes, no momento de elaborar o plano curricular, adotarem diferentes pedagogias (tradicionais, críticas e pós-críticas) para fundamentar sua prática docente. Pensamos que a forma como docentes constroem suas práticas pedagógicas corresponda ao seu ponto de vista sobre as questões sociais e culturais, pois pensar na perspectiva de gênero é refletir sobre nossas relações e sobre nós mesmos. Por consequência, essa consciência nos permite decidir que educação nós queremos e quais as consequências dessas escolhas para nossos/as alunos/as. Utilizamos os pensamentos de Seffner (2016, p. 16-17) para ratificar que

Defendemos uma escola pública que supere as políticas de produção do ódio, do medo e do silêncio, e se pautem por políticas de conversa sobre os temas. Apostamos em um elemento que está no núcleo da noção histórica de *modus vivendi*, a capacidade de grupos e de pessoas de construir

negociações entre pontos de vista diferentes e até antagônicos, sem necessariamente considerar que quem pensa diferente é um inimigo que merece linchamento moral.

Para as narrativas de Túlio e Gustavo, primeiramente, ressaltamos em concordância com Raquel Antas e Adlene Arantes (2019) que gênero não diz respeito à ideologia, como o Escola Sem Partido⁵⁰ e outros movimentos compreendem, mas, sim, gênero é uma das categorias pertencentes à composição das identidades dos sujeitos. Por isso, compreender os sujeitos significa também compreender suas múltiplas identidades e as várias categorias que as compõem, de forma interligada e interdependente.

Neste sentido, alertamos que professores/as não podem deixar de problematizar e “se eximir de trazer de forma explícita e direta questões que tratem das múltiplas identidades dos sujeitos, pois isso os constitui e os faz ser aquilo que são, tanto através do seu olhar, quanto através do olhar do outro” (Antas; Arantes, 2019, p. 8).

Para tanto, é importante que Gustavo, Túlio, outros/as docentes e também todo ambiente escolar entendam que não é proibido discutir sobre tais temáticas na escola, pois existem leis⁵¹ e documentos⁵² com respaldo para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses servem como eixos orientadores para tratar das questões de gênero nas aulas de Educação Física, bem como instrumento para a utilização de políticas públicas nesse componente curricular.

Mesmo os docentes demonstrando receio e desconforto em falar sobre as questões de gêneros na prática pedagógica, alguns manifestaram relevância em abordar essa temática. À

⁵⁰ Uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias. Esses são os princípios defendidos no projeto Escola sem Partido (EsP), que tem despertado profunda polêmica. O tema ganhou força em 2015 e se tornou mais evidente nas campanhas eleitorais de 2018 e no início do mandato do presidente da República Jair Bolsonaro. Para começar, a Escola sem Partido pode significar duas coisas: a primeira delas é um movimento formado, sobretudo, por pais e estudantes em defesa de uma educação escolar neutra. Em segundo, a Escola sem Partido é também um projeto de lei que busca estabelecer os deveres e direitos dos professores em sala de aula, como forma de impedir que os docentes possam transmitir a seus alunos suas visões de mundo. Disponível em: https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gclid=Cj0KCCQjw7PCjBhDwARIsANo7CgkOQgz7MIMTNGG1PF-AXcA00CuXFWg1V23WiwQ0VQmxsAgYjQcdEzwaAgXyEALw_wcB. Acesso em: 02 mai. 2023.

⁵¹BRASIL. **Nota Técnica 24/2015** – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-nopne-mec.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em22ago13.pdf>.

BRASIL, Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 5 out. 1988. p. 1.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

⁵² Disponível em: <https://manualdedefesadasescolas.org.br/>

vista disso, abaixo, foram observadas narrativas que vão ao encontro de discursos combativos quanto a preconceitos e às desigualdades existentes na prática desse componente curricular.

Eles juntam justamente para trabalhar essa parte da desigualdade, do preconceito que tem em relação entre eles, pra tentar diminuir o preconceito entre eles. [...] Bom, eu acho relevante em mostrar como que o mundo está, como que essa questão de gênero, do preconceito, que acontece na nossa sociedade prejudica e seifam vidas até de mulheres da comunidade LGBT por conta do preconceito. [...] É necessário sim intervir para discutir gênero, o tempo todo eu gosto de trabalhar com eles toda aula eu tento passar para eles um pouco do que é ter essa distinção entre eles e como isso atrapalha em forma de roda, de discussão mesmo (Cássio).

[...] alguns já tiveram convívio com essas questões, diferença de gênero, ainda há muito ainda, alunos traz essa questão de preconceito na sociedade patriarcal, masculinizada que ainda tem muitas questões de preconceito em relação à mulher, que a mulher é para limpar a casa, não é isso, eu falo com eles, hoje em dia, as mulheres, tem mais mulheres no curso superior do que homens, e hoje a mulher pode fazer tudo que um homem pode fazer (Fábio).

Verificamos que as narrativas acima podem ser situadas entre as manifestações hegemônicas das identidades/diferenças de gênero e as tentativas de pensar a prática para uma Educação Física não discriminatória. Além de observarmos também que Cássio e Fábio enxergam mudanças ao discutir as relações de gênero e não as localizam como indesejáveis, mas como resultado de mudanças nas relações dos/as educandos/as.

A este respeito, Luiz Bozi, Rodrigo Esperança, Graciele Jesus e Ana Melo (2008) asseveram que o preconceito pode ser considerado um dos maiores problemas na Educação Física escolar, pois, aborda-se grande parte das questões de forma mais exposta, no momento da prática pedagógica, sobretudo, no que se refere às particularidades do corpo. Por ser fruto de padrões estabelecidos pela sociedade, o corpo reflete a principal forma de manifestação deste engessamento, sendo que, especialmente na escola, muitos destes pensamentos são manifestados por meio de críticas, exclusões e humilhações. Para Rosa *et al.*, (2020, p. 113) “os preconceitos estão presentes além do âmbito da Educação Física Escolar e do esporte, pois ainda estão diretamente ligados a uma questão cultural relacionado ao ambiente familiar, religioso, forma de educação dos/as filhos/as”.

Pedro Bonetto e Marcos Neira (2017, p. 79) destacam outro aspecto relevante que tratam de visões negativas e desfavoráveis para legitimar determinadas representações ocasionadas pelos jogos de poder:

Aqui, torna-se de suma importância problematizar com os estudantes os

discursos preconceituosos e discriminatórios que se relacionam a certas práticas corporais. Entendemos, assim, que os discursos sobre esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são produzidos a partir de relações de poder que comumente excluem identidades e conhecimentos de grupos culturalmente subjugados, como: negros, crianças, mulheres, LGBT, indígenas e outros tantos. Por isso, a necessidade de se problematizar os preconceitos, buscando estudar com os estudantes como estes discursos foram criados, tornaram-se regimes de verdade e quais efeitos possuem na sociedade (2017, p. 79).

É importante percebermos o quanto essas questões ainda são muito direcionadas ao campo da tolerância e do respeito, fazendo, assim, parte do processo educativo escolar. Como a discussão sobre gênero não consta como planejamento anual no currículo, tal concepção fica subordinada ao surgimento de conflitos para ganhar espaço nas demandas das práticas escolares. Abaixo, transcrevemos mais duas narrativas:

Respeito eu acho que resume, tem que se respeitar, a individualidade a sexualidade de cada um, enfim, é um direito de cada um, temos que ter respeito, nessa imagem o respeito (Maurício).

São reflexos também da sociedade, embora exista ainda muito preconceito, nós vemos que o caminho comparado ao que era antes, está melhor, está se tornando vamos dizer, menos pior, do que era antes, mas a gente ainda encontra, eu encontro dificuldades e resistências em aceitar [...] a sociedade realmente ela está balizada de certa forma, não mais como se via antigamente, então meu ponto de vista é questão muito de aceitação, pelo menos o que a gente vê hoje é questão de aceitação e respeito, acho que mais é respeito e que eu vejo muito hoje que falta é respeito, principalmente a minha geração (Antônio).

A partir das narrativas de Maurício e Antônio refletimos que, para muitos docentes, a prática do respeito e aceitação é uma atitude eficaz para rejeitar qualquer ação discriminatória e preconceituosa, possibilitando, assim, que alunos/as distintos possam conviver em harmonia no contexto social vigente. Pensando pelo viés pós-crítico, as relações de poder acarretam na produção e reprodução das diferenças, as quais se estabelecem de forma constante. Maurício e Antônio ao pensarem na direção do respeito e aceitação, segundo Maria César, André Duarte e Jamil Sierra (2013, p. 196) podem “contribuir para a perda da capacidade de análise e denúncia crítica dos campos e relações de força que produzem a norma e as separações entre normalidade e anormalidade”.

César, Duarte e Sierra (2013) revelam que, no contexto contemporâneo, ainda que bem intencionadas em relação ao distinto, as narrativas de aceitação, respeito e tolerância em relação à diferença ocupam campos sociais e políticos sem que haja interrogações

fundamentais sobre a produção da alteridade e das dicotomias baseadas nos corpos, desejos e práticas sexuais e sociais. Salientamos em conformidade com os autores que as políticas de tolerância tendem a pacificar e normatizar a alteridade no modelo hegemônico da norma sexual e social, por meio da existência do binômio normal/anormal.

Cabe aqui citar, em consonância com Silva (2010), que as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas, aceitadas ou toleradas, mas o foco deve recair precisamente sobre as relações de poder, as quais presidem sua produção, na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas. O autor ainda assevera que um currículo, inspirado nessa concepção, seria pautado numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas a partir das relações de assimetria e desigualdade e não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa aparecer.

Para Louro (2011) precisamos desconfiar da inocência das palavras, o que não significa ou justifica sermos contrários a elas. Porém, essas condições descritas pela autora aparenta dizer muito pouco sobre os choques e as disputas que acompanham e que integram tal multiplicidade cultural. Assim, Louro (2011, p. 66) escreve:

A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior. [...] Essa perspectiva não coloca em xeque, efetivamente, a hierarquia, a classificação e os conflitos que existem entre os vários grupos. Não se sacodem as relações de poder em funcionamento. Precisamos dirigir nosso olhar para além de uma simples mudança localizada ou particular de atitudes. Ainda que essa mudança seja muito importante, precisamos empreender, também, uma análise mais ampla da cultura, com uma preocupação política e coletiva.

Esses apontamentos nos levam a refletir que a prática pedagógica ainda carrega uma lógica heteronormativa capaz de reafirmar a existência de uma identidade superior. E como educadores/as, precisamos entender como essa lógica da fixidez heteronormativa determina uma identidade como legítima e as demais como desviantes e não aceitas (Louro, 2011). A partir disso, questionamos como os/as docentes e a escola têm tratado dessas demandas, pois a forma como tais questões são tratadas podem reforçar, ao invés de diminuir, as desigualdades de gênero, mesmo que seja percebido um esforço e sensibilidade por parte dos educadores rejeitarem qualquer tipo de preconceito, como Maurício e Antônio nos explicam nos relatos anteriores.

Por meio do estudo de campo, identificamos que visões estereotipadas de identidades/diferenças de gênero propostas no currículo de Educação Física contribuem para

resistências e não aceitação em realizar a prática. Isso se torna ainda mais evidente quando alunos/as aproximam-se do oitavo e nono ano do ensino fundamental II, como podemos observar nas narrativas seguintes:

É muito relativo, eu acho que dependendo das séries, é muito dividido, se você pega uma turma de sexto, ou sétimo ano, eles aceitam mais, já de oitavo e nono, tem que ser muito bem adaptado, porque às vezes é o que eles querem. Às vezes tem que abrir mão do futsal não é? Do futebol, tem que haver aquela negociação (César).

[...] você vai jogar futebol aí você vai juntar os meninos com as meninas, por exemplo, as meninas tem uma resistência, “_ a menina não sabe jogar...”. Aí quando você explica o contexto, porque que na maioria das vezes elas têm menos habilidades, na verdade elas não têm menos habilidades, elas são menos desenvolvidas no esporte, aí eu explico o contexto da criação como que é criado, como a menina é criada, [...] Então, quando eu falo isso, aí diminui um pouco a resistência, [...] mas se você deixar, as meninas têm menos habilidade e afirmar isso, aí cria a resistência maior ainda. Eles criam um bloqueio, aí não querem jogar com menina de jeito nenhum, mas quando a gente fala pra eles, até as próprias meninas que passam por isso e não percebem (Gustavo).

Apesar de existirem educadores que demonstraram não haver resistências em suas práticas pedagógicas como a narrativa de Mauro:

Cem por cento, vamos dizer assim, se fizer uma porcentagem, a aula de Educação Física hoje em dia ainda é querida pelos alunos, então, tudo aquilo que possa colocar de proposta para os alunos, eles vão absorver com maestria, vão gostar e até pedem mais, entendeu, então cem por cento absorvidas por eles, a Educação Física (Mauro).

Ainda assim, em grande maioria, são notadas recusas para participar das aulas, como mostram as enunciações trazidas por César e Gustavo, e geralmente as resistências são formadas por grupos chamados minoritários nomeados a partir das demandas sociais. Essas resistências são acometidas majoritariamente com base em discursos e práticas discriminatórias que envolvem as identidades não convencionais, relacionadas ao caráter ético, racial, sexual, de gênero, classe, dentre outras.

À luz dessas considerações, o professor Gustavo, em sua narrativa, explica que os efeitos negativos dos julgamentos e dos comentários preconceituosos causam desistência e distanciamento das alunas na participação do futebol e isso afeta ainda as questões socioafetivas, pois elas mesmas criam um bloqueio, inibindo seu envolvimento com a prática desse conteúdo como também em outros conteúdos da Educação Física.

Para que esses grupos participem das aulas, muitas vezes, os/as educadores/as acabam negociando a prática curricular ou estabelecem estratégias de modificação de regras para que alunos/as possam ser inseridos/as. Apesar de considerarmos que esses meios adotados sejam de boa intenção, não há de se espantar com esses critérios, pois, mesmo com grandes avanços, a história do componente curricular de Educação Física foi condicionada para incorporar a normalização e a disciplinarização. Tal condição conseqüentemente permitiu a expressão corriqueiramente de uma perspectiva heteronormativa em relação à habilidade física, à dicotomia de gêneros para os conteúdos, ao corpo adequado e à heterossexualidade obrigatória. Neste sentido, é perceptível certo engessamento na maioria dos discursos dos professores na pesquisa, os quais priorizam uma identidade determinada.

Por isso, evocamos a necessidade de se discutir e problematizar as questões sobre preconceitos nas aulas de Educação Física, pois não basta apenas apostar que as modificações de regras e negociações sejam capazes de abonar as resistências e afastamentos dos grupos não inclusos no “padrão” para prática desse componente curricular. Para isso, alertamos que os/as estudantes devem apropriar-se de “como estes discursos foram criados, tornando-se regimes de verdade e quais efeitos possuem na sociedade” (Bonetto; Neira, 2017, p. 79). Importa dizer que essas abordagens, reveladas com naturalidade pelos docentes César e Gustavo, sejam pensadas a partir dos estudos de gêneros e que a realização de conteúdos de ensino com essa intenção permitam reconhecer como funciona o poder, como ele se configura, sutilmente ou não, nas representações sociais e como elabora as percepções que os homens e mulheres têm de si próprios e do mundo que os rodeia (Neira, 2016).

A Educação Física escolar apresenta inúmeras possibilidades para levar os/as discentes a refletirem e enfrentarem todas as formas de preconceitos. Mas, para isso, aconselhamos que os/as docentes transgridam, borrem, ultrapassem as fronteiras do currículo que esteja fixado nas normas sociais vigentes e aos quais são impostos limites para construção de conhecimento dos/as estudantes.

Finalmente, quanto à demanda da discussão das relações de gênero na Educação Física escolar, é decisivo que ela ganhe forças e se produza no âmbito das perspectivas dos estudos Pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, para que, conforme César, Duarte e Sierra (2013, p. 199), “possamos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres”. Em outro momento, Fábio narra que:

Com certeza, porque é cultural né, aqui faz parte da sociedade, aqui é um

tentáculo da sociedade um desdobramento, então muitos do que acontece lá fora é reproduzido aqui dentro também, não é porque passou de uma pílula mágica passou do portão para dentro, foi para outra dimensão muito mais evoluído que a gente não, aqui (escola) reproduz muita das vezes, os preconceitos, os estigmas os estereótipos que é produzido lá fora. A violência simbólica, a invasão cultural (Fábio).

A partir da narrativa de Fábio salientamos que a escola, assim como os componentes curriculares, estão envolvidos em uma esfera cultural, em que diferentes discursos participam e circundam para constituir os processos de subjetivação (Silva, 2006) e materialização dos corpos. Desse modo, como mostra Cristina Reis e Marluce Paraíso (2013, p. 1247), os “significados produzidos em outros espaços, em outros campos culturais também podem estar presentes em um currículo”.

Nesse caso, entendemos que os corpos do/as educandos/as estão exteriorizados nas práticas discursivas, produzidas e sistematizadas tanto na esfera social quanto educacional e as questões das diferenças de gênero, classe, etnia, orientação sexual entre outros se expressam também de formas diferentes nesses lugares. A partir disso, os/as educandos/as levam para o interior da escola as vivências socioculturais. Fábio, em sua reflexão, explica que a escola tem uma conexão com as questões construídas pela sociedade e essas questões adentram os muros da escola, a qual acaba reproduzindo esse universo.

A este respeito, Neira (2011), em uma pesquisa realizada sobre as teorias pós-críticas da educação como subsídios para o currículo de Educação Física, constatou que ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Partindo do pressuposto de que, dentre os direitos humanos mais fundamentais, está o de se expressar, tem-se uma ideia da importância de elaboração de currículos que estimulem também o trabalho sistemático com a variedade de manifestações produzidas pela linguagem corporal (Neira, 2011). Isso se torna importante, a partir do momento quando percebemos que as manifestações corporais dos/as educandos/as e também dos/as professores/as são diferentes e pertencem a distintos grupos que convivem no contexto social com diversas subjetividades, experiências e distintas diferenças.

A partir da narrativa de Fábio, entendemos que alunos/as possuem diferentes vivências culturais e sociais e para lidar atualmente com o tema identidade é preciso ter o conhecimento nítido de que somos diferentes. Isso também pode ser observado nas narrativas abaixo:

[...] conteúdos, eu procuro sempre abordar nas aulas de Educação Física unir sempre teoria e prática os aspectos teóricos são coisas bem relacionados ao dia a dia ao cotidiano, [...] Conteúdos que sejam relevantes, para que eles não só pratiquem aquilo, mas tenha uma reflexão sobre vários temas, a gente comenta muito sobre vídeos da internet que eles assistem tudo e prometem milagres, exercício milagrosas. Faço sempre essa abordagem mais ampla assim (Ronaldo).

Eu vejo muito da questão da característica da localidade, além de atender uma proposta, porque o município já tem uma proposta, tem a proposta já vigente em relação da BNCC, mas eu vejo muito a características dos alunos, da localidade o perfil, para poder traçar esses conteúdos (Rodrigo).

[...] é de acordo com a identidade da escola, entendeu, e o público daquela turma ali está precisando, [...] no que eles precisarem da gente estar à disposição para ajudar, por isso que a gente seleciona certar formas de trabalhar e conteúdos para ajudar aquela unidade escolar, e no caso hoje em dia eu estou em quatro, e cada escola tem uma identidade diferente (Mauro).

A partir das narrativas, somos convidados a pensar sobre as possibilidades que o currículo pós-crítico, dentre eles, Estudos Feministas, os Estudos *Queer*, bem como os movimentos e grupos sociais ligados a esses campos, vêm provocando importantes transformações nas formas de conhecer, no que pode ser conhecido, no que vale a pena conhecer (Louro, 2011). Dessa forma, promove-se um desafio ao monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, das Artes, ou da Lei, as chamadas “minorias” se afirmam e lutam pela ampla discussão sobre sexualidade, gênero, educação e cultura (Louro, 2011).

Por meio das narrativas acima, observamos muitos docentes com o desejo de construir uma nova Educação Física escolar, que possibilite aos estudantes a aprendizagem de conhecimentos significantes e isso tem provocado mudanças na prática pedagógica dos seus professores (Maldonado *et al.*, 2018), principalmente quando esses educadores relatam como prioridade as características das escolas e da comunidade, colocando como relevante as experiências socioculturais desses/as discentes.

Por isso, aconselha-se refletir sobre os muitos discursos que atravessam o dia a dia da escola e sobre os corpos dos/as estudantes capazes de carregarem marcas de poder. Precisamos entender também como mostram seus conhecimentos e experiências, os quais podem ser potencializados por meio da prática pedagógica da Educação Física escolar.

Sugerimos, nesse sentido, o currículo pós-crítico, visto que este movimento argumenta em favor da abrangência de todas as vozes, de todas as culturas no documento curricular, valorizando a luta pela significação do contexto sócio-histórico. Para Nunes e

Rúbio (2008), ao abraçar todas as tradições culturais, por conseguinte, suas formas de ser, pensar, agir, jogar, dançar etc., o currículo pós-crítico abre espaço para a permeabilidade, para o contato e o para diálogo entre as culturas e nele não se discute ou se atribui valorização. Alicerçado nisso, quando trabalhamos por um viés pós-crítico, indagamos como é estabelecido o processo de construção da identidade e da diferença, visto que, como mostra Neira (2010, p. 786):

A identidade, como conceito, oferece recursos para entendermos a interação de nossa experiência subjetiva do mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por não haver consenso, são sempre relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

Utilizando as narrativas acima de Ronaldo, Rodrigo e Mauro, salientamos como as narrativas desses professores correlacionam com o currículo cultural, quando pensam na valorização dos conhecimentos e da identidade dos/as estudantes via tematização de práticas corporais que talvez possam ser consideradas tradicionalmente sujeitadas. Sendo assim, como podemos definir que aprender xadrez, música clássica, voleibol e que certos modelos estéticos sejam valorosos e essenciais para determinados alunos/nas de determinados lugares na prática da cultura corporal do movimento, se esses conteúdos não fazem sentido para os/as educandos/as?

Ademais, entendemos como é necessário termos a preocupação quanto ao mundo dos sujeitos consumidores desses currículos, tendo em vista os/as diferentes discentes que idealizam diversos modelos de comunidades e, portanto, com diferentes repertórios da cultura corporal, fazem florescer múltiplas identidades no currículo.

A perspectiva de ensino acima é vista por alguns estudiosos como processo inicial para a prática pedagógica, porém outros pesquisadores criticam certo reducionismo causado por essa orientação, uma vez que poderá ser fruto de ações impeditivas de problematização e incapazes de experienciar os saberes e conhecimentos dos/as alunos/as. Dessa maneira,

O efeito da primeira proposta pode ser a elaboração de projetos que partam da cultura do aluno, mas, por ainda se basearem em uma visão hierarquizada de cultura, acabam por inferiorizá-la ou mesmo corrigi-la e a segunda proposta, também, produz efeitos negativos por conta da superficialidade de que está sendo estudado (Bonetto; Neira, 2017, p. 78).

No entanto, apostamos em uma perspectiva pós-crítica na Educação Física escolar, em que as diferentes culturas corporais dos/as discentes sejam ouvidas e validadas, destacando a

importância de serem problematizadas a partir dos olhares das relações de poder que podem deslegitimá-las.

A partir disso, e com o intuito de trazer novas oportunidades e possibilidades pedagógicas, contemplamos o currículo cultural, apresentado por Neira e Nunes (2006, 2009) e aprofundado posteriormente em diversos estudos (Neira, 2009, 2011, 2018, 2020), o qual nos convida a entender que os sujeitos têm como direito básico o reconhecimento em suas infinitas condições de diferenças manifestadas por meio das práticas corporais. Assim, torna-se importante considerarmos que a forma como as pessoas se relacionam em suas mais variadas condições de diferença, materializadas nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, deve ser objeto de estudo e questionamento nas aulas do componente curricular de Educação Física (Bonetto; Neira, 2017). Ainda dentro dessa temática, mostramos outra narrativa:

Nessa semana no município eu dei bocha, aí quando eu cheguei com a bocha, que que é isso? Isso aí é esporte? Aí você explica, é um esporte tão simples e é do currículo mínimo, aí eu expliquei basicamente e pedi para eles fazerem a própria bocha, trazer na escola aí foi perfeito, eles jogaram, criança autista jogou, tem um cadeirante na sala jogou, porque é uma coisa tão simples e não tem contato, então, as meninas jogaram tudo misturado, fiz equipes mistas, dois meninos e duas meninas jogaram, fiz até uma mini competição entre eles, usaram a própria bocha que eles fizeram, jogaram e primeiro a parte na sala expliquei pra eles, depois foi para quadra e o legal é assim, que eu apresentei isso, e no intervalo eles estavam jogando bocha, então assim, já abandonou um pouquinho o futebol (Gustavo).

Observamos que a narrativa construída por Gustavo revela a compreensão dele quanto ao seu conteúdo proposto, o que vai ao encontro da tentativa de esquivar do famoso quarteto (vôleibol, handebol, futsal e basquetebol) que, em muitos momentos, ocupam os currículos da Educação Física. Diante da narrativa de Gustavo, anunciamos que o currículo cultural mostra-se nessa direção, ou seja, questiona a percepção dos/as alunos/as e professores/as sobre os conteúdos e as práticas corporais, colocando em evidência as subjetividades das temáticas realizadas nas aulas.

Neste sentido, Nunes e Rúbio (2008) explicam que a construção de currículos e a projeção de identidades surgem em meio à fertilidade proporcionada pelo contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível e esta conjunção de fatores contribui para que ocorram lutas pela significação a fim de que uma determinada concepção didática se estabeleça e prevaleça sobre as demais.

Essas ponderações nos levam a refletir que não podemos deixar de entender que

existem muitos dispositivos para tentar controlar o currículo e a prática pedagógica, direcionando muitas vezes o fazer pedagógico dos/as professores/as, ou seja, se, a partir dos conteúdos propostos, os/as educadores/as não sugerirem nenhuma discussão e análises que ofereçam uma criticidade para a prática corporal, há um grande perigo dessa prática se tornar limitada e hostil conforme a realidade sociocultural.

Desta forma, grandes brechas serão concebidas para perpetuar as atitudes e práticas discriminatórias, como também preconceituosas, e que serão atravessadas pelos marcadores sociais das diferenças como as religiões, práticas corporais, etnias, sexualidades, deficiências, gerações, raças, gêneros e outros. Por isso, ao pensarmos sobre o conteúdo previsto na prática pedagógica, devemos considerar seus enunciados como produto e produtor de discursos e, a partir de então, indagarmos como esses discursos foram arquitetados e as relações de poder que os produzem e os afirmam.

Apoiado nisso, cabe aqui refletirmos que, embora o professor Gustavo tenha pensado em uma proposta diferenciada e tentado propor um conteúdo contrário ao quarteto fantástico da Educação Física, ao relatar “eles jogaram, criança autista jogou, tem um cadeirante na sala jogou, porque é uma coisa tão simples e não tem contato, então, as meninas jogaram tudo misturado, fiz equipes mistas, dois meninos e duas meninas jogaram”, notamos uma narrativa direcionada para um discurso tradicionalista com tendências capacitistas. Nesse aspecto, o interlocutor, parte do consenso que a bocha, compreendido como um esporte adaptado é simples e sem contato, permitindo que as pessoas citadas acima possam praticar de forma mista.

Ao que nos parece, essa discussão sobre o capacitismo, conforme demonstra Viviane Sarmiento e Wanda Aguiar (2022) é instituída através das formas materiais que entendemos como cultura a naturalização dos estigmas sociais, os quais significam a imposição das capacidades e, sobretudo, incapacidades em torno da vida das pessoas com deficiência, nesse aspecto a questão da deficiência é sempre compreendida como um consenso que se configura em descolar essa pessoa da vida social e não fazer uma análise desse movimento tendo por base o fenômeno político/social. Para completar, Anahi Mello (2019, p. 136) elucida que

O capacitismo também é essa forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como “menos capazes”: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis.

Discursos sobre capacidade acontecem com muita frequência na prática pedagógica como foi mostrado na narrativa de Gustavo e para desconstruir as fronteiras entre as produções culturais hegemônicas de capacidades marcadas um primeiro passo, é desnaturalizar, ressignificar e denunciar as expressões habitualmente usadas que se reduzem ao preconceito e discriminação com as pessoas com deficiência e também com os grupos chamados minoritários. Ressaltamos também que é necessário atentar-se a atitudes aos quais indicam quem podem e não pode ou o que são capazes de ser e fazer, relacionados à maneira que os corpos funcionam e da subestimação da capacidade e aptidão dos sujeitos.

Posto isto, falávamos por meio da narrativa sobre o currículo cultural, em que cumpre destacar que as identidades são fluidas, contingentes, contraditórias e passíveis de transformações e, a partir disso, direcionamos nossa atenção para a relevância em refletirmos sobre como se estabelecem as representações e as relações de poder da diferenciação social e como esses fatores influenciam no desenvolvimento da subjetividade e na afirmação das identidades. Precisamos descortinar nossos saberes em relação às diferentes identidades sociais, desnaturalizando nossos fazeres pedagógicos. Para Marcos Neira e Lilian Gramorelli (2017), precisamos de uma valorização dos conhecimentos por uma Educação Física culturalmente orientada, em que estudantes e professores/as possam compreender, analisar e ampliar o conhecimento por meio do diálogo entre as múltiplas lógicas que atravessam os diferentes grupos sociais cujos significados são veiculados por meio da cultura corporal que lhe é própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo aqui realizado, contextualizamos e buscamos problematizar conceitos relacionados às relações de gênero na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física. Alicerçado aos Estudos Culturais, ao qual oportuniza novas representações e significados para a prática da cultura corporal ao estabelecer os fundamentos epistemológicos que atribuem significado à Educação Física com abordagem cultural.

Aqui, é oportuno considerar que a Educação Física escolar, evidencia, muitas vezes, as relações de gênero, no que se refere à preocupação com o corpo e as manifestações corporais e culturais. É nesse componente curricular que o corpo aparentemente se encontra mais exposto no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, como o corpo torna-se visível no momento da prática pedagógica, alunos/as vão atuando na direção de delimitar e explicitar em que “lugar” se coloca quanto aos seus gêneros, pois, as normas de gêneros estão operando em situações de vigilância evidente (Jaco; Altmann, 2017).

Assim sendo, esta dissertação, “O ensino da Educação Física e as relações de gênero: reflexões de uma educação para a diferença” pesquisou, docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Resende (RJ) e da rede municipal de Quatis (RJ) e, como esses professores, em suas práticas pedagógicas, elaboram conteúdos e propostas que tratam de diferenças históricas das constituições dos gêneros.

Após as análises das narrativas, encontramos alguns enunciados que engendraram os discursos dos professores sobre as relações de gêneros na prática pedagógica de Educação Física escolar, tendo em vista, as relações de poder que se constituem entre os docentes a partir de algumas categorias que se atravessam (Foucault, 1999a; Prado Filho, 2013; Brah, 2006). Dentre as narrativas alcançamos os enunciados de igualdade, respeito, religião, diferença, discriminação, capacitismo, machismo, tolerância, preconceito e resistência.

No campo discursivo dos professores o enunciado de igualdade apresentou-se com destaque. Em conformidade com que demonstramos nas análises das narrativas dos interlocutores, uma parcela de professores, entende que a igualdade entre os gêneros acontece quando se oferece o mesmo tratamento para educandos/as, garantindo que todos/as participem, tenham acesso às mesmas oportunidades, que tenham os mesmos direitos e chances iguais durante a prática pedagógica. Entretanto, os docentes não levam em consideração as diferenças de circunstâncias favoráveis, variações e características de cada estudante tais como: território, cultura, condições sociais, necessidades e potencialidades.

Nesse sentido, ressaltamos que ao pensar em igualdade, esse discurso sofreu mudanças no seu uso e nas suas interpretações, o que implica a necessidade de ser pensado sobre sua relação com a diferença. É oportuno que os/as docentes tensionem para uma prática pedagógica que valorize as diferenças, únicas de cada um, e, pondere sobre as diferentes identificações dos/as discentes. Assim, carecemos de idealizar práticas pedagógicas que pense não somente em igualdade e sim a equidade, já que este conceito se apresenta mais apropriado ao anunciar que alunos e alunas não são iguais.

Sinalizamos que os/as professores/as reflitam sobre suas práticas como também o currículo, pois, não é garantido que oferecer as mesmas chances para alunos/as, possa ser suficiente, para garantir a justiça e a valorização das características de cada sujeito. O mesmo, podemos afirmar com relação às experiências equitativas na Educação Física escolar.

Quanto ao enunciado respeito, o qual também ganhou destaque, atentamos de acordo com que já foi revelado, que discursos relacionados a esse enunciado, apesar de bem-intencionado em relação ao distinto, em muitos casos, não é uma atitude eficaz para rejeitar qualquer ação discriminatória e de desigualdade no contexto social vigente, pois, não consegue interpelar e transpor a existência de uma separação e uma possível hierarquia de quem está no centro, nesse caso, alunos/as que performatizam a cisheteronormatividade, em relação de quem está na fronteira, isto é, o outro, aqueles/as discentes situados nos arredores do centro e que não se enquadram nos padrões sociais vigentes.

Nas entrevistas realizadas, outro enunciado que ganhou visibilidade foi o de religião. Observamos que alguns discursos exercem relevante influência sobre as práticas e representações de alunos/as e de educadores/as. Assim, determinados/as alunos/as não praticam certos conteúdos nas aulas de Educação Física e não assumem a orientação sexual devido a crenças e princípios religiosos, as quais submetem esses sujeitos a uma moralidade do que podem ou não ser e fazer.

Por conseguinte, alguns professores preferem não abordar conteúdos relacionados a gênero e sexualidade, visto que, existem normas e regras que precisam ser valorizadas, as quais, em alguns momentos, permeiam a prática docente, gerando impedimento de alguns professores de religiões Cristãs, para tratarem de determinados assuntos no momento da prática pedagógica, como também, a inclusão dessa temática no currículo de Educação Física escolar. Todas essas questões demonstram como a esfera religiosa, no âmbito cultural, envolve a família e a moralidade, atribuindo condutas e regimes de verdades às pessoas.

Nas discussões relacionadas às questões de desenvolvimento e proposta de realização das aulas, que tratam de diferenças históricas das constituições dos gêneros, observamos por

intermédio das narrativas dos docentes, a existência de um direcionamento para a realização de aulas conjuntas, na intenção de tornar as aulas mais democráticas e prazerosas, a partir do momento em que há o respeito pelas diferenças, reforçando o banimento das práticas de discriminação.

Porém, apesar de terem a preocupação em realizar aulas mistas, visando à igualdade entre os/as discentes, os conteúdos de gênero e sexualidade não se encontram fazendo parte do currículo desses docentes, uma grande parcela, apenas problematizam as questões de gêneros quando elas aparecem nos momentos de conflitos durante a prática pedagógica, sendo que outros não discutem, em momento algum, devido a receios de problemas futuros por parte de entendimentos dos/as alunos/as e por condutas religiosas que os impendem de tratar dessa temática, o que alguns autores/as chamam de pânico moral.

Vale ressaltar, mesmo com a preocupação em ter uma prática pedagógica com os/as discentes juntos/as, isso por si só, não é garantidora da promoção de equidade entre os gêneros. Em muitas narrativas, constatamos que os docentes buscam fazer com que as diferenças sejam somente respeitadas e toleradas, o que, por conseguinte, não elimina a permanência de discursos que disseminam segregações, desigualdades e preconceitos.

Durante a pesquisa, ao cogitarmos a relevância de se abordar as questões de gênero a partir dos conteúdos da Educação Física escolar, reforçamos que os estudos sobre gênero e sexualidade nas vivências pedagógicas têm grande potência no ambiente escolar, já que, possibilitam novos entendimentos, novas relação sobre o corpo e o gênero. A este contexto, também novas possibilidades de ser menina e de ser menino são configuradas, apresentadas e permitidas, podendo romper com a norma, com o esperado (Jaco; Altmann, 2017). E conforme essas autoras orientam, para apresentar uma discussão sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física escolar torna-se pertinente fazer o movimento de desnaturalizar, desafiar os padrões, pensar diferente, estranhar o comum, o cotidiano.

Por esse lado, muitos professores explicaram sobre a relevância em discutir sobre gênero nas aulas, objetivando o enfrentamento de preconceitos e exclusões que se regeneram a partir de padrões estabelecidos pela sociedade, uma vez que, o corpo ganha evidência ao se demonstrar como principal forma de manifestação deste engessamento.

No que se refere ao processo de diferenciações por meio das relações de gênero nas aulas de Educação Física escolar, constatamos que, uma parte significativa dos docentes, ainda estabelece as práticas pedagógicas imbricadas de maneira dicotômicas, ou seja, utilizam da tradicional conjuntura menino e menina, desconsiderando os atravessamentos das múltiplas masculinidades e feminilidades do corpo estudantil.

Nesse aspecto, destacam-se aulas pautadas em discursos de abordagens biologicistas, aos quais consideram as distinções anatômicas dos corpos como justificativa para as tramas de diferenças entre alunos/as. No estudo realizado, ao visibilizar problematizações sobre o modo e as possibilidades de fazer uma Educação Física baseada em um currículo cultural que aborde as questões de gênero, constatamos que uma grande maioria dos discentes, ainda não conseguiu romper a política de distinção entre os gêneros. Isto se transforma em uma questão normalizadora na medida em que a Educação Física escolar está atrelada a uma estrutura de práticas culturais históricas pautadas no desempenho nas valorizações físicas e motoras, estabelecendo desse modo, estas distinções.

Enxergamos nesse momento, a necessidade de destacar que o estudo foi realizado com apenas professores homens, e a partir disso, evidenciamos que as narrativas dos interlocutores apontaram para um debate importante acerca das masculinidades, juntamente com os marcadores sociais das diferenças encontrados nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

Conforme os dados produzidos na pesquisa, deparamos com professores que anunciam um padrão ideal de masculinidade hegemônica, na medida em que tocam em certas positivities de atos masculinos, como por exemplo, a educação dos filhos serem exclusiva da mãe. Ademais, entendem ser inaceitável que os/as filhos/as fiquem sob cuidados do pai, caso a mulher (mãe) queira ter um momento de lazer; que a cor de rosa diz respeito apenas às meninas, homem é homem e mulher é mulher, cada um no seu quadradinho, que meninos são fisicamente mais fortes que meninas e também mais habilidosos. Concepções estas, de alguns professores, que fortifica o modelo de masculinidade hegemônica, atribuindo pensamentos típicos de uma dinâmica cultural condicionada em regimes de governos heterossexuais e normativos. Nestes, estabelece-se um padrão esperado para uma masculinidade convencional, principalmente quando se trata da dicotomia entre homens e mulheres.

Todavia, no estudo, foi possível perceber outras masculinidades dissidentes, aos quais produzem suas *performances*, contrárias ao modelo heterocentrado, entendidas como as masculinidades que deslocam, transitam e borram as fronteiras da masculinidade convencional (Paulo da Silva Junior; Marcio Caetano; Treyce Goulart, 2018). Posto isto, entendemos que há múltiplas formas de ser homem, direcionando para desconstruções necessárias à afirmação da masculinidade hegemônica. Muitos docentes demonstraram afinidades por uma masculinidade menos viril, machista e hegemônica, ao externarem os sentimentos. Como chorar no momento da entrevista e revelarem determinadas atitudes, o costume de cozinhar, a rotina de cuidar dos/as filhos/as, o gosto por músicas que tematizam

as questões de gêneros, a preferência pela cor rosa, a valorização da felicidade das pessoas acima de tudo, dentre outros.

Esses atos, gestos e atitudes são efeitos performativos, aos quais revelam inconsistências de sentidos importantes sobre os homens, ponderando questões como sentimentos, gostos, desejos e nos fazem apostar que as *performances* dos sujeitos, não são únicas e podem produzir incoerências e rupturas diante dos muitos sentidos conferidos aos homens e, nesse caso, são repetições imprecisas, abertas ao erro e sujeitas a desvios. Sobre isso, ao pensarmos as masculinidades por meio de atos performativos, evidenciamos que as normas e padrões podem se desestabilizar a todo o momento.

Ainda em relação às análises das narrativas dos professores, sobre as possibilidades de fazer uma Educação Física pautada em um currículo cultural, que aborde as questões de gênero, apostamos em uma perspectiva pós-crítica na Educação Física escolar, em que as diferentes culturas corporais e múltiplas identidades dos/as discentes sejam ouvidas e validadas. Ressaltamos a importância de essas identidades serem problematizadas a partir dos olhares das relações de poder que podem deslegitimá-las.

O currículo do componente curricular de Educação Física, além de favorecer o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos. Isso se torna importante ao percebemos que as manifestações corporais dos/as educandos/as e também de professores/as são diferentes e pertencem a distintos grupos que convivem no contexto social, com diversas subjetividades, experiências e distintas diferenças.

Observamos que muitos docentes tem o intuito de fazer uma nova Educação Física escolar, que ofereça os/as alunos/as práticas pedagógicas significantes. Para tanto, os professores recorrem a alternativas de propostas curriculares que têm em vista, as características das escolas e da comunidade, considerando como relevante as experiências socioculturais desses/as discentes.

Assim sendo, entendemos ser importante, refletir sobre os muitos discursos que atravessam o dia a dia da escola e sobre os corpos dos/as estudantes capazes de revelarem marcas de poder. Salientamos como algumas narrativas dos professores correlacionam com o currículo cultural, ao pensarem na valorização dos conhecimentos e da identidade dos/as estudantes, apostando na produção de conteúdos como a bocha, puxada de rede, jongo, frisbee que diferem do currículo convencional.

Em consonância a isso, descobrimos diante do estudo, que se de um lado, muitos educadores tentam promover uma proposta curricular diferenciada e distante do quarteto

fantástico (vôlei, basquete, handebol, e futsal) para chegar ao processo de equidade e valorização das diferentes identidades, por outro lado, muitos ainda, permanecem em práticas pedagógicas tradicionais estagnadas. E mesmo não considerando o esporte como o conteúdo exclusivo das aulas, é o que predominam tanto nas preferências dos/as educandos/as quanto dos professores, como no caso do futebol. Caso esses conteúdos não estiverem acompanhados de nenhuma discussão e análises que ofereçam uma criticidade para a prática do movimento corporal, há um grande perigo, dessa prática se tornar limitada e hostil, conforme a realidade sociocultural, principalmente quando se trata das relações de gênero.

Aqui cabe frizar, que estar no momento da prática e ter acesso aos conteúdos, não garante que as hierarquias de gêneros foram sanadas. Nesse sentido, grandes brechas serão concedidas para perpetuar as atitudes e práticas discriminatórias, como também preconceituosas, e que são atravessadas pelos marcadores sociais das diferenças como as religiões, práticas corporais, etnias, sexualidades, deficiências, gerações, raças, gêneros e outros.

Essas ponderações nos levam a dizer que encontramos muitos docentes aos quais manifestam discursos com visões estereotipadas que idealizam uma Educação Física escolar para identidades e sujeitos específicos. Logo, tendem a focalizar em conteúdos que são direcionados para as masculinidades hegemônicas, mirando em perspectivas binárias em que atribuem competências e lugares destinados aos/às meninos/as de modo fixo.

Por consequência disso, alguns docentes denotam discursos capacitistas, pautados nas habilidades físicas e motoras dos/as discentes. O que acaba por promover uma hierarquia daqueles/as que estão à margem, causando uma participação limitada de menor interesse, ou até mesmo resistências e exclusões por parte desses/as educandos/as interseccionados pelos marcadores sociais das diferenças.

Ressalvamos nesse estudo, que não podemos deixar de perceber que existem muitos dispositivos para tentar controlar o currículo e a prática pedagógica aos quais direciona muitas vezes o fazer pedagógico dos/as professores/as. Por isso, ao pensarmos sobre o conteúdo previsto na prática pedagógica, devemos considerar seus enunciados como produto e produtor de discursos e, a partir de então, indagarmos como esses discursos foram arquitetados e as relações de poder que os produzem e os afirmam.

Mediante a tudo que foi pesquisado, acreditamos ser importante, revelar alguns limites do estudo. A primeira intenção da pesquisa seria a realização do estudo com professores/as de diferentes identidades de gêneros, porém, devido às disponibilidades e interesses, somente docentes homens participaram. Outros fatores que consideramos adversos

ao estudo foram: a mudança de localidade do estudo de campo (de Mato Grosso do Sul para o interior do Rio de Janeiro), devido a uma necessidade familiar da mestranda, ocasionado um comprometimento no tempo de realização da pesquisa e produção de dados. Ademais, as incertezas em conseguir realizar as entrevistas com os/as interlocutores/ras de forma presencial e até mesmo remota, já que não estava garantido o retorno às aulas, em virtude à pandemia da COVID-19, dentre outros.

Nesse aspecto, o estudo aqui proposto, buscou contribuir para ampliar o debate sobre temas e problemas relativos às questões de gênero no contexto educacional e a prática pedagógica da Educação Física escolar. Levando em conta as reflexões apresentadas, esperamos que outras investigações sobre tais temáticas se somem a este estudo. Como sugestão de novas pesquisas, saliento a relevância em pesquisar docentes de identidades de gêneros diferentes, tais como cisgêneros, transgênero, gênero fluido, não binário, agênero etc e que esses professores/as atuem ministrando aulas no ensino fundamental anos iniciais ou no ensino médio.

Partilhando de inquietações e reflexões, salientamos que a Educação Física necessita de enfatizar seu caráter formativo, político e social, possibilitando um “desencaixotamento” de forma que possa valorizar as diferenças, contribuindo para as reflexões e discussões sobre o que é ser correto, natural ou normal. Para que seja possível uma interlocução entre o pedagógico e o social sobre temas relacionados aos gêneros nas aulas de Educação Física, docentes precisam “descortinar” seus olhares e dar visibilidade para os discursos que valorizem as pluralidades e que reconheçam as diferenças dos diversos sujeitos que discursam nas aulas de Educação Física e também no ambiente escolar.

Por fim, a pesquisa realizada poderá visibilizar problematizações sobre o modo de fazer a Educação Física, bem como as suas metodologias, práticas e possibilidades, considerando os debates que problematizam as construções de gênero e outras categorias conectadas nas análises das relações sociais e culturais. Vale destacarmos a relevância social e acadêmica da pesquisa sobre as relações de gêneros nas práticas pedagógicas de Educação Física escolar. Reconhecemos que não pretendemos com esse estudo restringir ou estabelecer informações e práticas de forma definitiva. Mas sim, evidenciar a realidade a qual vivencio enquanto pesquisadora e professora de Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, p. 445-465, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/8gJQ9xFh7jcnGNSnYJQ7pbS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 mar. 2023.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1988. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1988. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>. Acesso em 20 mar. 2022.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia 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, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/PhXvvnvJSpRwf6vnmRskBmVD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a prática**, v. 15, n. 2, 2012.

Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/12375>. Acesso em 20 mar. 2023.

ALVERNAZ, Aline; SANTOS, Edméa. O ciberativismo PCD e a formação de professores de Educação Física para a Inclusão. **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias... Rio de Janeiro**, 2022. Disponível em:

<https://www.seminarioredes.com.br/adm/trabalhos/diagramados/TR614.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ANTAS, Raquel C.; ARANTES, Adlene S. Supressão do conceito de gênero em documentos de educação no Brasil: debates e contexto. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 393-407, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2517>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ARRUDA, Angela; JAMUR, Marilena; MELICIO, Thiago; BARROSO, Felipe. De pivete a funqueiro: genealogia de uma alteridade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 407-425, agosto de 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Nnz9mgzBcKnvzY3n59rRsMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232p. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. Cortez Editora, 2017.

AUAD, Daniela; RAMOS, Maria R. N.; SALVADOR, Raquel B. Educação, emancipação e

feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 4, p. 186-208, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8207>. Acesso em: 21 mar. 2023.

AZEVEDO, Mariana; MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória. **cadernos pagu**, n. 54, p. 1-35, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/xdt6YwKxhCtkpskQHwBY3Qv/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 27 mar. 2023

BALBINO Hermes F.; GALATTI, Larissa R.; FERREIRA, Henrique B.; PAES, Roberto R. Pedagogia do Esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. In: REVERDITO, Riller S.; SCAGLIA, Alcides J.; MONTAGNER, Paulo. C. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 41-68.

BARBOSA, Camila P.; MAIA, Tatiana V. O pessoal é político: a crítica feminista de Nancy Fraser e Catherine Mackinnon a Jürgen Habermas. **Revista eletrônica de ciência política**, v. 7, n. 1, 2016.

BARREIRA, Júlia; GONÇALVES, Maria C. R. G.; MEDEIROS, Daniele C.C.; GALATTI, Larissa R. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, v. 24, p. 607-618, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/66XQWNKRKRdmm6XVywJrZZL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BARROZO, Paulo D. A idéia de igualdade as ações afirmativas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 103-141, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/6f57XN65z76V7mVhJWQrRkd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BATISTA, Alisson F.; MEINERZ, Carla B. Desejo de brancura, insurgência e controle da narrativa: fotografia preta na pesquisa em educação. **Cadernos Cajuína**. Vol. 7, n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/241653>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BENTO, Berenice. Gênero: uma categoria útil de análise?. **Revista de História Comparada**, v. 16, n. 1, p. 15-50, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/viewFile/48966/pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BERNARDI, Ana. P.; ILHA, Franciele. R. da S.; KRUG, Hugo. N. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Revista Horizontes**, Bragança Paulista, v. 35, n. 1, p. 133-140, jan/abr. 2017. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/99/211>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONETTO, Pedro X. R.; NEIRA, Marcos G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**, n. 25, p. 69-82, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003061720>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BORGES, Andrey. M. **Travestis e mulheres transexuais no voleibol: (im) possibilidades de inserção e reconhecimento no esporte de alto rendimento em Campo Grande (MS)**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <https://ppgas.ufms.br/dissertacoes/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BORTOLINI, Alexandre. Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica. **Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**, 2012. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/BORTOLINI_-_Sexualidade_g%c3%aanero_e_diversidade_-_curr%c3%adculo_e_pr%c3%a1tica_pedag%c3%b3gica_-_Anais_ABEH.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

BOTELHO-GOMES, Paula B.; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. **Equidade na educação, educação física e desporto**. Queijas: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto, 2000. Disponível em: http://www.animar-dl.pt/site/assets/files/2235/equidade_na_educacao_-_educacao_fisica_e_desporto_na_escola.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BOTTON, Fernando B. Considerações críticas acerca das teorias de Robert/Raewyn Connell e Judith Butler para o estudo das masculinidades. **Revista Crítica Histórica**, v. 11, n. 22, p. 11-37, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/11245>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BOZI, Luiz H. M.; ESPERANÇA, Rodrigo A. A.; JESUS, Miranda D. G.; MELO, Ana L. M. Educação Física Escolar: Principais Formas de Preconceito. **Revista Digital - Buenos Aires**- Ano 12-nº117- Fevereiro de 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd117/educacao-fisica-escolar-principais-formas-de-preconceito.htm>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, v. 26, p. 329-376, jan/jun, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BRITO, Leandro T. de. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de vôleibol**: leituras em horizonte queer. 2018. 233f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10469/1/Tese_Leandro%20Teofilo%20de%20Brito.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRITO, Leandro 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**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em:

<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2413/1344>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRITO, Leandro T. de; JUNIOR, Dilton R. C. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 11, p. 284-302, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28893>. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRITO, Leandro T. de; LEITE, Miriam. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 481-500, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v12n2/1809-4309-praxeduc-12-02-0481.pdf>. Acesso em 01 abr. 2023.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 4, n. 3, p. 321-336, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 16ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018. 288 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 21ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2021. 287 p.

CAETANO, Marcio R. V; DA SILVA JUNIOR, Paulo M; GOULART, Treyce E. S. Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 214-232, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492016000100214&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jun. 2023.

CAETANO, Marcio R. V; GOULART, Treyce. E. S; SILVA, Marlon. Ensaio sobre a heteronormatividade: Modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau- SC, v. 11, n. 2, p. 634-655, 2016. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4845/3331>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAETANO, Marcio; LIMA, Carlos H. L.; CASTRO, Amanda. M. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. In: **Colloquium**

Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 5-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3179/2892>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAMPBELL, Fiona K. Inciting legal fictions: Disability date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, v. 10, p. 42-62, 2001. Disponível em: https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/3714/17563_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 mai. 2023.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor.; FENSTERSEIFER, Paulo. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29643>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CASTRO, Jeimis N. de; VARGAS, Eliane P.; PRADO, Shirley D.; FERREIRA, Francisco R. **Ensino do corpo: identidade, gênero e cenas de cinema em aulas de educação física**. Editora CRV, 2021.

CASTRO, Jeimis. N. de; VARGAS, Eliane. P. Corpo, identidade e diferença: o uso do cinema no ensino de educação física. In: **V ENECiências 2018**. Rio de Janeiro: DP&A, 2018. Disponível em: <http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/venecienciasubmissao/VENECiencias2018/paper/view/494>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CASTRO, Jeimis. N. de; VARGAS, Eliane. P.; PRADO, Shirley. D.; FERREIRA, Francisco. R. Corpo, identidade e mediações culturais: o uso do cinema no ensino. **Ensino, Saúde e Ambiente**. v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/27486>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CÉSAR, Maria R. de A.; DUARTE, André; SIERRA, Jamil C. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 192-200, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12908/9450>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CEVASCO, Maria E. Quarta lição: a formação dos estudos culturais. In: CEVASCO, Maria E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo S.; NONATO, Murillo N. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. **cadernos pagu**, p. e195702, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/nnMNWqQW7tjNCP9Kn9tgYJf/?format=html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CONNELL, Robert. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press; Sydney: Allen & Unwin; Berkeley: University of California Press, 1995a.

CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 20, n. 2, 1995b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CONNELL, Raewyn. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 40, p. 323-344, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vqxmDytcLnvgnjnDj6q8Vwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2013000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 mar. 2023

COSTA, Maria R. F.; DA SILVA, Rogério G. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/269>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CORSINO, Luciano N. **Relações de gênero na Educação Física Escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação**. 2011. 154f. (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>. Acesso em:

DA SILVA JUNIOR, Paulo M.; CAETANO, Marcio; GOULART, Treyce E.S. “Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 87-104, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25783>. Acesso em 07 ago. 2023.

DEVIDE, Fabiano. P.; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza R.; FERREIRA, Renato C.; CLAIR, Emerson S.; NERY, Luiz C. P. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

DEVIDE, Fabiano. P. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In: WENETZ. Ileana; ATHAYDE. Pedro; LARA. Larissa. (Org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, 1 ed. Natal-RN: Editora EDUFRN, v. 6, p. 91-105, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/gnr19. Acesso em: 27 fev. 2022.

DEVIDE, Fabiano. P.; ROCHA, Cristina. M. da; MOREIRA, Izabela. S. dos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas

corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>. Acesso em: 21 mar. 2023.

DEVIDE, Fabiano P. Masculinidades e práticas corporais na obra de Alair Gomes: a série Sonatinas, four feet. **Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte**, v. 24, n. 45, p. 199-217, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8837401>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Simpósio internacional de estudos sobre a deficiência**, v. 1, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/145111795-Por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html>. Acesso em: 10 mai. 2023

DORNELLES, Priscila. G.; FRAGA, Alex. 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**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/relacoes/leituras/a2.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

DUARTE, Alisson. J. Religião e comportamento sexual: concepções cristãs sobre sexualidade. **Rev Relegens Thréskeia**, v. 6, n. 1, p. 74-98, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/54134>. Acesso em: 17 mai. 2017.

ECCO, Clóvis. A função da religião na construção social da masculinidade. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 14, n. 1, p. 93-97, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100013. Acesso em: 17 mai. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana. C. D. Estudos culturais: uma perspectiva histórica. In: _____. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-45, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/8360626/Cartografias_dos_estudos_culturais_uma_vers%C3%A3o_latino_americana. Acesso em: 14 mar. 2022.

FARIA, Flaviane; CAREGNATO, André F.; CAVICHIOELLI, Fernando R. O esporte e a competição na educação física escolar: perspectivas educacionais a partir dos conceitos da pedagogia do esporte. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p. 01-12, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/22863>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FARIA, Graciela. S. S.; RACHID, Alessandra. Jornada de trabalho dos professores de rede pública de ensino. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162 - 177, 2015. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/55>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FELGUEIRAS, Ana Cláudia. M. L. Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro. Das Sufragistas ao Ciberfeminismo. In: **Revista Digital Simonsen**, Rio de Janeiro, v.6, n. 6, p. 108-121, 2017. ISSN:2446-594. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2017/05/montagem-da-revista-Reparado111.pdf>. Acesso: 26 fev. 2022.

FERNANDES, Simone. C.; ALTMANN, Helena. A educação esportiva e gênero na escola

pública: posicionamento docente positivo diante do fazer. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, 1 ed. Natal-RN: Editora EDUFRN, v. 6, p. 31-45, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222> . Acesso em: 12 dez. 2022.

FERNANDES, Viviane C.; RIBEIRO, Vândiner. Fragilidade feminina e força masculina: o currículo dos sexos em aulas de educação física. **Notandum**, n. 47, p. 61-77, 2018. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand47/05_ribeiro.fernandes.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

FONSECA, Michele P. de. F. da; SILVA, Samara O.; MOREIRA, Fabille M. A. M. “Não há masculinidade no singular, somente no plural”: percepções iniciais a partir do ciclo de cinema e diversidade. **O Social em Questão**, v. 1, n. 55, p. 107-130, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552273594005/552273594005.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FURLAN, Cássia C.; SANTOS, Patrícia L. dos. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, v. 20, n. 30, p. 28-43, 2008. Disponível em: https://ludopedio.org.br/wp-content/uploads/013530_11398-37661-1-PB.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.

GADELHA, Kaciano B. **Virtualização do corpo e sexualidades online: encontros gay, gênero e performatividade**. 2014. 232f. Tese (doutorado) - Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin, Berlin, 2014. Disponível em: <https://shre.ink/97NU>. Acesso em: 29 fev. 2022.

GARCIA, Rafael M.; PEREIRA, Erik, G. B. Corpo, práticas corporais e relações de gênero na educação física brasileira: uma pesquisa bibliográfica. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 7, n. 14, p. 153-179, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10047>. Acesso em: 29 fev. 2022.

GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. (Orgs.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GEREZ, Alessandra G.; DAVID, Patrícia. A. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da Educação Física escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Revista**

Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/97ad>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GHIRARDELLI, Paulo J. Educação Física Progressista : A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. 10ª ed. São Paulo, 2007.

GODOI, Marcos; BORGES, Cecilia; AYOUB, Eliana. Equidade de gênero nas aulas de um professor de educação física: um estudo de caso. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 1, p. 159-159, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612021000100159&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 mar. 2023.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40. Disponível em: [https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20\(1\).pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20(1).pdf). Acesso em: 22 mar. 2023.

GOELLNER, Silvana V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Santa Catarina, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GOELLNER, Silvana V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: Dornelles. Priscila G; WENETZ Ileana, SCHWENGBER. Maria. S.V. (Org). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, p. 23-43, 2013. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/produto/amostra/1942>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, v. 27, p. e27001, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/BL3dbSMQpV3KyFcsqhWyQVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GUIMARÃES, Antonio. S. A. Cor e raça. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. (Org). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador- BA: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, p. 63- 83, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254.pdf#page=62>. Acesso em: 05 set. 2022.

GUSMÃO, Roney. Entre a performance e a performatividade: (Re) visitando o gênero pelo campo da memória. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 8, n. 2, p. 316-340, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/48508/27154>. Acesso em: 29 mar. 2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, v. 2, n. 22, p. 15-46, 1997. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 29 mar. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644638>. Acesso: 26 fev. 2022.

HEILBORN, Maria. L.; CARRARA, Sérgio. Em cena, os homens... **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 370-375, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12013/11299>. Acesso em: 27 mar. 2023.

HENNING, Carlos E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18588/5/Artigo%20-%20Carlos%20Eduardo%20Henning%20%20-%202015.pdf>. Acesso em: 25 mai.2023.

IBRAHIM, Elza; VILHENA, Junia. Jogos de linguagem/jogos de verdade: de Wittgenstein a Foucault. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 2, p. 114-127, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229031583009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

JACO, Juliana. **Educação Física Escolar e Gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/851313>. Acesso em: 06 jan. 2023.

JACO, Juliana F.; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em foco**, v. 22, n. 1, p. 155-181, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/download/19899/10637/80982>. Acesso em: 06 jan. 2023.

JESUS, Jaqueline G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília, 2012. 42 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf. Acesso em 27 julh. 2022.

JESUS, Jaqueline G. de. Feminismos Contemporâneos e Interseccionalidade 2.0: Uma contextualização a partir do pensamento transfeminista. **Rebeh-Revista Brasileira De Estudos Da Homocultura**, v. 1, n. 01, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/9064>. Acesso em: 27 julh. 2022.

JESUS, Mauro L. de; DEVIDE, Fabiano P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2912>. Acesso em: 20 julh. 2022.

JESUS, Taissa M. de. Masculinidades e o envolvimento de homens nos cuidados às crianças e adolescentes em âmbito familiar. **O Social em Questão**, v. 1, n. 55, p. 59-80, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552273594003/552273594003.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

JUNIOR, Agripino. A. L. **Gênero e Educação Física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?**. 2001. 122 f. (Mestrado em Educação Física)- Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79868/177473.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de julh. 2022.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, p. 103-117, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

LANZ, Letícia. Porque tenho medo de lhe dizer quem eu sou. In: **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa (ações) nos espaços de educação**. / Organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro...[et al.]. – Rio Grande: Ed. Da FURG, 2018. 215p.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa. B. de. (Org). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro- RJ: Editora Rocco, p. 206-242, 1987. Disponível em: https://www.academia.edu/32417272/Tend%C3%AAsncias_e_impasses_o_feminismo_como_cr%C3%ADtica_da_cultura. Acesso em: 29 fev. 2022.

LEONARDI, Thiago J.; GALATTI, Larissa R.; SCAGLIA, Alcides J.; MARCO, Ademir de; PAES, Roberto R. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/36744>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LIMA, Rarielle. R. As relações de gênero no espaço da educação física escolar no município de Pio XII – MA. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017. **Anais Eletrônicos [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Tema: Transformações, conexões, deslocamentos. Eixo temático: Gênero e sexualidades no contexto escolar: desafios e possibilidades. p. 1-12. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499442688_ARQUIVO_texto_completo_Rarielle_Rodrigues.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. O “estranhamento” queer. In: SWAIN, Tania N; STEVENS, Cristina M. T. (Orgs.). **A construção dos corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis: Mulheres, p. 141-148, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2020.

LOURO, Guacira. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp>. Acesso em 12 de julh. 2022.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. Bogotá-Colômbia: **Revista Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 fev. 2022.

MACHADO, Gisele V.; GALATTI, Larissa R.; PAES, Roberto R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115339561009.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2023.

MALDONADO, Daniel T.; VIEIRA, Pollyane de. B. A.; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos. S. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático pedagógica. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62700>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Maragreth; RIDENTI, Sandra G. U.; MEDRADO, Benedito (Org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ditora Ecos; 1998. p. 145-61.

MELLO, Anahi G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia C. (orgs). **Desigualdades, gênero e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kzDGU>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MARANHÃO, Eduardo M. A.; COELHO, Fernanda M. F.; DIAS, Tainah B. D. “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. **Revista Eletrônica Correlatio. São Paulo**, v. 17, n. 02, p. 67-99, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fgCM7>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8cxc1c5>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Sueli F.; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-rj: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tWFyRWkCdWv4Tgs8Q6hps5r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MISKOLCI, Richard. Machos e Brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, p. 301-324, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cz7GhMPdhsF8ss8qLdtvQnm/?format=html&lang=pt>. Acesso em 25 ago. 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica, 2013

MOZARDO JUNIOR, Wilson D. **Atividades curriculares desportivas: o esporte educacional e as inferências do esporte competição na legislação e na visão dos professores e gestores**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193054>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, p. 51-66, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDp/>. Acesso em: 16 out. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. Editora Perspectiva SA, 2016.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, p. 115-132, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LQHjv7CsL3dNGrXzDmMBFzv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2023.

NEIRA, Marcos G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 79-89, 2009. Disponível em: < http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_20.pdf >. Acesso em: 09 mar. 2022.

NEIRA, Marcos G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, p. 783-795, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YqRL45kX97wt98JcJyt5F6J/?format=html>. Acesso em: 01 jun. 2023.

NEIRA, Marcos G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. **Dialogia**, n. 14, p. 195-206, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112>. Acesso em 28 ago. 2023.

NEIRA, Marcos G. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 367-384, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003067348>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NEIRA, Marcos G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

NEIRA, Marcos G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NEIRA, Marcos G.; GRAMORELLI, Lilian C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

NEIRA, Marcos. G; NUNES, Mário. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. **F. Bossle, P. Athayde & L. Lara. Educação Física escolar**, p. 25-43, 2020. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_02.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula. A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais. Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2020.

NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Rev. Psicologia & Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4117>. Acesso em: 13 mar. 2022.

NOGUEIRA, Quéfren W. C.; MENDONÇA, João P. de J. Análise comparativa dos conceitos esporte educacional e esporte da escola. **Cadernos Brasileiros de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CEFEL/article/view/4266>. Acesso em: 06 fev. 2023.

NUNES, Hugo C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação**

Física. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/pt-br.php>. Acesso em 13 mar. 2022.

NUNES, Mário L. F.; RÚBIO, Kátia. O currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Disponível em: 11nq.com/VlnW4. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, Anderson J. de.; SALVADOR, Nayara R. C. Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em:

<https://revistas.ceeinter.com.br/index.php/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/31>. Acesso em: 15 mai. 2023.

OLIVEIRA, Antonio C. de; BRITO, Leandro T. de; LOPES, Paulo V. L. Masculinidades plurais. **O Social em Questão**, v. 1, n. 55, 2023. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61434/61434.PDF>. Acesso em: 15 mai. 2023.

OLIVEIRA, Catarina. N. de. Nas “Ondas” do Feminismo: Movimentos em avanço. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, CONINTER 4, 2015. Foz do Iguaçu- PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu- PR, 2015, v. 4, p. 45-59.

OLIVEIRA, Myllena C.; JAEGER, Angelita A.; ROTH, Vanessa. J. S. R. Estereótipos de gênero e educação física: diálogos com estudantes de Ensino Médio. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 75-96, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/23083>. Acesso em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, Myllena C.; JAEGER, Angelita A. Equidade de gênero na formação docente em Educação Física. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 118, p. e12725-e12725, 2022. Disponível em:

<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12725>. Acesso em 20 mar. 2023.

PARAÍSO, Marlucy. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PARAÍSO, Marlucy. A. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula et. al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistências e ocupa (ações) nos espaços de Educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 7-27. Disponível em: encurtador.com.br/iHS38. Acesso em: 04 julh. 2022.

PETRUCCELLI, José L.; SABOIA, Ana L. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística--IBGE, 2013.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PAULA, Fábio. N. de; OLIVEIRA. Joaquim. H. C. Corpos “generificados” e centralidade do

gênero masculino na educação física escolar: um estudo em representações sociais. **Revista Carioca de Educação Física**, Duque de Caxias, v. 13, n. 1, p. 77-93, 2018. Disponível em: <https://www.revistacarioca.com.br/revistacarioca/article/view/56>. Acesso em: 05 set. 2022.

PINTO, Céli. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher?. In ALGRANTI, Leila Mezan (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos didáticos. Campinas, IFCH, 2002. Disponível em: <https://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70311249015.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito**. In: ALMEIDA, Heloísa. B.; SZWAKO, José E. Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PRADO FILHO, Kleber. Michel Foucault, historiador do pensamento. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. (Org). **Michel Foucault e o discurso**: aportes teóricos e metodológicos. 1 ed. Uberlândia: Edufu, p. 87-100, 2013.

PRADO, Vagner. M. do; RIBEIRO, Arilda. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/6729/WOS000284782500014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PRADO, Vagner M. do; RIBEIRO, Arilda. I. M. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 205-214, 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2854>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PRADO, Vagner. M. do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda. I. M. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PRECIADO, Paul. B. **Testo yonqui**. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

REIS, Cristina d'; PARAÍSO, Marlucy A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1243-1266, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JBdpHXxSNtm9VZtmKgZvSd/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2023.

REVERDITO, Riller S.; ALCIDES, Scaglia J.; GALATTI, Larissa R.; PAES, Roberto. R. Pedagogia do Esporte: possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. In: DA SILVA, Júnior V. P.; GONÇALVES-SILVA, Luiza L.; MOREIRA, Wagner W. **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Editora da UFMS, v. 1, 2016. p. 55-76.

REVERDITO, Riller S.; SCAGLIA, Alcides J.; MONTAGNER, Paulo C. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013. 462 p.

RIBEIRO, Cláudia R.; SIQUEIRA, Vera H. F. de. O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, p. 217-241, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QDXjv55wZV6J3crxJQRWyPm/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

RIBEIRO, William. G. de. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Conjectura: Filos. Educ**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4961/pdf_1. Acesso em: 03 mar. 2022.

ROCHA, Mayara. A. B.; TENÓRIO. Kadja. M.; JÚNIOR. Marcílio. S.; NEIRA. Marcos. G. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2015. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, p. 140-164, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/MGFkQSZT8LVdcpXNvg3jYtD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 julh. 2022.

ROSA, Marcelo. V. da; JITSUMORI, Carlos; BORGES, Andrey; RIBEIRO, Maria E. de. M. Mulheres e futebol: um estudo sobre esporte e preconceito. **Revista Gênero**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 190-218, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/46923/26914>. Acesso em: 29 fev. 2022.

ROSA, Marcelo V. da; SOUZA, Marizete de. O.; BORGES, Andrey M. Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano. **Revista Práxis**, v. 1, p. 102-117, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1789>. Acesso em: 13 mai. 2022.

RUANI, Ruann M.; JUNIOR, Dilton R. C.; BRITO, Leandro T. de. Sentidos de masculinidades dissidentes através do uso do emoji de berinjela no grindr. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8084109>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SANTOS, Renata F. dos. S.; FERRAZ, Simone C.; ALMEIDA, Marco A. B.; GUTIERREZ, Gustavo L. A dança como prática de lazer: algumas reflexões sobre homens, gênero e o balé clássico. **Pensar a prática**, v. 18, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/31888>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge A. de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Rev Paul Educ Fís**, v. 18, n. 1, p. 33-44, 2004. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/desenvolvimento-motor-e-transtornos-de-coordenacao.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SADI, Renato S. Educação Física e Competição: crença no esporte educacional/escolar? In: REVERDITO, Riller. S.; SCAGLIA, Alcides. J.; MONTAGNER, Paulo C. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013, p. 99-122.

SARMENTO, Viviane N.; AGUIAR, Wanda M. J. Corpos de menor valor, sociedade de mais-valia: uma discussão sócio-histórica acerca do nascimento cultural da pessoa com deficiência. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 38, n.1, p.1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/gSfQphzmkdWWyYcqwgst8jh/>. Acesso em: 16 jun. 2023

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 05 Jun 2022.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 28, p. 19-24, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, Paraná, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010/209209213277>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Carlos. A. F. da; DEVIDE, Fabiano. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/444>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Isabel. L. da; SANTOS, Viviane. B. dos. Estereótipos culturais de gênero no cenário escolar: elementos para uma análise da cultura infantil educacional. In: XV ENECULT, Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, Bahia, 2019. **Anais Eletrônicos** [...] Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. Tema: Brasil hoje, Cultura e Universidade. Eixo temático: Educação, gênero e sexualidade, p. 1-10. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112381.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Juliane. C. Nas paredes da escola: histórias de estudantes gays entre violências e subjetividades. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, RJ, 2019, ISSN 2447-2808. **Anais do** [...] Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Tema: Educação pública e pesquisa, ataques, lutas, resistências. Eixo temático: Gênero, sexualidade e educação, p. 1-8.

Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_11. Acesso em: 19 maio 2021.

SILVA JÚNIOR, Paulo M. da; BRITO, Leandro T. De. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. **Áskesis-Revista de discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 7, n. 1, p. 26-38, 2018. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/308>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, Renan A. da. SAINDO DO ARMÁRIO: DIÁRIO DE CAMPO EM UMA ESCOLA LGBTTT/COMING OUT OF THE CLOSET: FIELD DIARY ON A SCHOOL LGBTTT. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 50, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13372>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SILVA, Tomaz. T. da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020a.

SILVA, Tomaz. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020b. p. 73-102.

SILVEIRA, Raquel. da. S.; NARDI, Henrique. C. Interseccionalidade, gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Rev. Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, p. 14-24, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WHDnL9qYV6K3NnW5zMSj5Hg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SOARES, João P. F.; MOURÃO, Ludmila; MONTEIRO, Igor C.; SANTOS, Doiara S. dos. S. “O choro do capitão”: notas sobre performatividades de gênero e masculinidades no futebol profissional. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1149-1161, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115349439010.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 52-68, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvYvgb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SOUSA, Milena. P. de; MALDONADO, Daniel. T. Gênero e Educação Física Escolar: análise das ações didáticas das professoras e dos professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 7, n. 5, p. 80-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1683>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SOUZA, Andréa B. de. **Cenas do masculino da dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, Brasil. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp117458.pdf>. Acesso em 19 mar. 2023.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M. de; DARIDO, Suraya C. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 920-930, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/XLdQQcKvVXrskCtzLMQTZrr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

TAHARA, Alexander. K.; DARIDO, Suraya. C. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de educação física escolar em Ilhéus/BA. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 973-986, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/1153/115360478020/115360478020.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TEIXEIRA, Francisco. C. F.; SOARES, Stela. L.; FERREIRA, Heraldo. S. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê-CE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 572-587, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766217009>. Acesso em: 27 julh. 2022.

TURRA, Cleusa; VENTURINI, Gustavo. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

UCHOGA, Liane A. R.; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 163-170, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

WENETZ, Ileana; MACEDO, Christiane G. Masculinidade (s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, v. 25, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/CwWT5b9nRgcxTGrq9WpZMyB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

WORTMANN, Maria L. C.; COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18441>. Acesso em: 07 jul. 2021.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA

O roteiro abaixo tem por objetivo investigar como os/as docentes de Educação Física, nas suas práticas pedagógicas, elaboram conteúdos e propostas que tratam das diferenças históricas das constituições dos gêneros.

Parte 1: Escolhemos algumas perguntas de foro pessoal para compor esta parte inicial da entrevista, na intenção de diminuir “possíveis barreiras” ou evitar constrangimentos neste momento.

Nome do participante (Nome aleatório):

1. Qual a sua idade?
2. Classe social?
3. Raça-etnia?
4. Identidade sexual?
5. A qual religiosidade você pertence?
6. Possui alguma deficiência?
7. Identidade de gênero?

Perguntas relacionadas à formação profissional.

1. Em que ano você se formou? Onde?
2. Você possui outra graduação e/ou especialização, mestrado e doutorado? Qual? E em que área?
3. Quanto tempo você atua como docente? Tem outra profissão?
4. Qual a sua carga horária na (s) escola (s) em que atua?

Parte 2: Considerando as percepções a respeito das relações de gênero, no contexto das aulas de Educação Física escolar, e sobre as práticas pedagógicas que o docente exerce, responda as questões a seguir:

1. Como você prefere desenvolver as suas aulas: com turmas mistas ou turmas divididas? Quais são os principais motivos para você realizar as aulas dessa forma?
2. Durante as aulas, como é a participação dos alunos e das alunas? Quais educandos/as demonstram mais resistência em realizar as atividades?
3. Você acredita que meninos e meninas ocupam espaços proporcionais nas suas aulas de Educação Física de forma harmônica? Por quê?
4. Nas suas aulas, você tem como prática pedagógica utilizar os mesmos conteúdos com meninos e meninas ou você tem o hábito de utilizar conteúdos diferentes? Existem conteúdos que, frequentemente, são mais utilizados com meninos e outros com as meninas? Quais são?
5. Em quais demandas do seu planejamento de ensino, você considera ser um problema no que se refere à garantia da participação de todos e todas de modo igualitário e que valorize a equidade nas aulas de Educação Física?
6. Você considera que a forma como determinado conteúdo é trabalhado nas aulas influencia nas relações de gênero durante as práticas? Por quê?

7. Você acredita ser importante nas aulas de Educação Física dialogar sobre questões de gênero? Por quê?
8. Quais as possibilidades e dificuldades você observa em discutir questões de gênero, nas aulas de Educação Física?
9. Você trabalha com aulas coeducativas? Como?
10. Em relação às atividades propostas em suas aulas, você observa a necessidade de intervir com frequência para discutir questões relacionadas ao gênero? Relate.
11. Você considera que, durante a prática de Educação Física, gênero e outros marcadores sociais (raça, religião, classe, sexualidade) influenciam na participação dos alunos/as nas aulas?
12. Quando acontece uma situação nas aulas de Educação Física de preconceito, hierarquia e violência, em se tratando de classe, gênero, raça, religião, quais estratégias de ensino utilizadas para lidar com essas questões no momento?
13. As imagens e vídeos abaixo serão mostrados para os/as entrevistados/as e, após a apreciação, será solicitado a eles que façam comentários sobre o que pensam a respeito.

https://drive.google.com/drive/folders/1hCLZFFulicKzeO_-iS60I-aae9NICA2_?usp=sharing

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Eu, Tatiana Roberta Medeiros, aluna do curso de Pós-graduação em Estudos Culturais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa, venho convidá-lo (a) para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas diretamente com a pesquisadora, por meio do endereço de e-mail: tatiana.medeiros@ufms.com.

Atenciosamente,

Tatiana Roberta Medeiros.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data
