

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

Corpos Marcados, Espaços Limitados: Gênero, Sexualidades e
Invisibilização na Educação Física Escolar

Michel Carlos Calado da Silva

2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**CORPOS MARCADOS, ESPAÇOS LIMITADOS: GÊNERO,
SEXUALIDADES E INVISIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

MICHEL CARLOS CALADO DA SILVA

Sob a Orientação da Professora

Joyce Alves da Silva

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Outubro de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva, Michel Carlos Calado da, 1981-
Corpos marcados. Espaços limitados: gênero,
sexualidades e invisibilização na educação física
escolar / Michel Carlos Calado da Silva. -
Seropédica, 2025.
132 f. : il.

Orientadora: Joyce Alves da Silva.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Educação física escolar. 2. Invisibilização. I.
Silva, Joyce Alves da, 1978-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1021 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.066182/2025-71

Seropédica-RJ, 13 de novembro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

MICHEL CARLOS CALADO DA SILVA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 31/10/2025

Membros da banca:

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

FERNANDO PAULO DE LIMA. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

LEANDRO TEÓFILO DE BRITO. Dr. UFRJ (Examinador Externo à Instituição).

LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ. Dr. FIOCRUZ (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 13/11/2025 17:44)
FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matrícula: 2200105

(Assinado digitalmente em 13/11/2025 18:47)
JOYCE ALVES DA SILVA

PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 14/11/2025 09:15)
LEANDRO TEOFILO DE BRITO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 074.932.107-56

(Assinado digitalmente em 13/11/2025 18:20)
FERNANDO PAULO DE LIMA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 326.212.888-04

(Assinado digitalmente em 13/11/2025 17:38)
LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 053.441.787-60

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 1021, ano: 2025, tipo: TERMO, data de emissão: 13/11/2025 e o
código de verificação: c6e84e82de

AGRADECIMENTOS

Com a proximidade da defesa, parece que estou a viver um sonho; quem diria que aquele menino, que construíra toda a sua trajetória da educação básica e formação superior inicial na rede privada e que só teve acesso à universidade pública na etapa da pós-graduação lato sensu – diga-se de passagem depois de precisar concorrer duas vezes – consegue alcançar o grau acadêmico considerado o mais elevado? E ainda na universidade pública? Mas, graças a Deus e às Suas misericórdias, cá estou eu, prestes a coroar, em meio a obstáculos mil, pouco mais de quatro extenuantes anos de pesquisas e estudos. Estou certo, porém, de que, em condições naturais e dadas as circunstâncias que, ao longo deste percurso, se deram em minha vida, teria sido praticamente impossível chegar até aqui: a Deus os meus primeiros agradecimentos.

Lembro-me com clareza de um determinado dia do mês de junho ou julho de 2021: após um competitivo processo seletivo, tive a confirmação de que havia sido aprovado para ingressar no doutorado do PPGEDUC da UFRRJ. Este dia foi muito festejado; afinal de contas, que honra a minha: ter sido o primeiro de todas as gerações da minha família a chegar a esse lugar era realmente uma grande dádiva! Quase que paralelamente, no início de setembro do mesmo ano de 2021, há apenas alguns dias do início do doutorado e, para completar de vez a alegria recente, recebi a notícia de que seria pai pela segunda vez. No ano seguinte, nasce Maria Clara. A partir disso, tudo muda, não apenas no sentido de aumento de responsabilidade, mas porque, aos quatro meses de vida, ela viria a ser diagnosticada com uma doença degenerativa rara, de ordem genética e neuromuscular, denominada Atrofia Muscular Espinhal – AME, do tipo 1, a forma mais grave da doença.

Vou tentar contextualizar brevemente como ficou a minha vida a partir dali: só no ano de 2022 minha filha ficou cinco longos meses internada em CTI, sendo quatro destes entubada, isso sem mencionar as inúmeras vezes em que, devido às graves complicações respiratórias decorrentes do diagnóstico, quase a perdemos durante a internação. Saiu do hospital em janeiro de 2023, já com dois dispositivos cirúrgicos: traqueostomia e gastrostomia, tendo ido de alta para casa em sistema de internação domiciliar (home care). Tudo isso impactou, significativamente, não apenas o meu doutorado como minha trajetória de vida, ficando até impossível conter a emoção e as lágrimas enquanto recordo e escrevo.

Desde o início do home care, convivemos 24h por dia, literalmente, com técnicas de enfermagem, fora as visitas diárias de terapeutas e médicas, sem citar os eventuais deslocamentos a hospitais para internação, por conta de episódios de agravamento de quadro respiratório ou cirurgias eletivas de manutenção dos dispositivos cirúrgicos. Peço até desculpas por trazer esse relato pessoal para a seção de agradecimentos, mas precisava mencionar esse recorte/evento inesperado em minha vida, que me trouxe grande reflexão e me ajudou a ressignificar a vida.

Feitas as devidas pontuações, agradeço também à minha esposa, meu grande amor e valiosa companheira. Muitas vezes precisei deixá-la em casa com nossos filhos, inclusive em dias de sábado, ponto facultativo e até férias, para poder ir ao IFRJ transcorrer com a tese porque, em virtude de toda a dinâmica que envolve um home care, não havia condições de fazê-lo em casa: como a amo!

Estendo os agradecimentos ao meu amado filho João Pedro, por, de certa forma, ter tido paciência com o pai, quando ficava sem o futebol e a roda de altinha do final de semana.

Não posso deixar de agradecer à minha filha, Maria Clara, por, mesmo em sua inocência, ter me ensinado tantas lições e ainda ter dado sua contribuição quando dormia a noite toda para o papai poder invadir a madrugada com os escritos.

Minha gratidão também ao IFRJ/campus Nilópolis, minha segunda casa, que me proporcionou a possibilidade de pesquisar por lá e ainda me disponibilizou toda a infraestrutura necessária aos estudos. Aos/às queridos/as estudantes e professores que aceitaram participar comigo desta pesquisa, aos/às colegas de setor que, em vários momentos, me cobriram, especialmente ao querido César. Não posso deixar de mencionar a equipe da biblioteca do campus, que, por intermédio de sua coordenadora Josy, do servidor Humberto e dos/das demais colegas, gentilmente me cedeu acesso a uma sala reservada com computador e internet para que eu pudesse, então, desenvolver com mais conforto e privacidade minhas leituras/escritos; até cafezinho me disponibilizavam.

Agradeço à UFRRJ, que, por meio de seus professores e professoras, me acolheu tão bem, ao LEGESEX e a cada membro/a da banca de defesa que carinhosamente aceitou o convite para dialogarem comigo e darem suas ricas contribuições. Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Joyce, pela compreensão pelas vezes em que não pude me fazer presente em algumas ações do LEGESEX como gostaria e pela paciência com o cumprimento dos prazos acadêmicos em geral.

Obrigado à professora Fabiane Frota, que foi uma dessas pessoas especiais que me acolheram na Rural, ainda que virtualmente, por conta da pandemia, tendo me ensinado tanto com sua exímia didática, sobretudo no que tange a aspectos metodológicos da pesquisa.

Ao querido professor, colega de laboratório de pesquisa e colega da rede municipal do Rio, Luiz Otávio, que estou certo de que em muito terá a contribuir em minha defesa.

Quero registrar um agradecimento especial ao querido e amigo professor Leandro Teófilo, que praticamente foi um coorientador durante todo esse meu percurso de doutoramento e até mesmo em etapas acadêmicas anteriores, pois desde o CESPEB da UFRJ vem me acompanhando; sempre com muito carinho, gentileza e presteza.

Ao querido professor Fernando, meu parceiro tanto de grupo de pesquisa na UFRJ como também de produção de artigos acadêmicos: receba também o meu muito obrigado, pois, mesmo eu fazendo o convite meio assim em cima da hora, me deu a honra de compor a minha banca: será um enorme prazer rever uma das pessoas que mais me apoiou no início da minha trajetória como pesquisador acadêmico.

Um agradecimento especial aos amigos que o doutorado da Rural me deu, que, nos momentos de maior ansiedade e preocupação com prazos e compromissos acadêmicos, inclinavam seus ouvidos e, dentro do possível, ainda me auxiliavam nas demandas acadêmicas. Fosse com dicas sobre estratégias de tempo/meta de escrita diária visando cumprimento de metas, fosse com palavras de motivação e de força, numa demonstração de empatia e companheirismo, estavam sempre a postos a auxiliar. Ao Bruno, ao Clodoaldo e ao Wanderson, minha eterna gratidão: vocês não imaginam o quanto me impulsionaram com os auxílios dados.

Por fim, o meu muito obrigado a todos/as que, embora não estejam nominalmente citados/as nesta seção, em alguma medida contribuíram para que eu chegasse até aqui; a exemplo das técnicas de enfermagem da minha filha, que, quando compareciam às suas escalas, não imaginavam o quanto estavam me ajudando para esta construção.

RESUMO

DA SILVA, Michel Carlos Calado. *Corpos Marcados, Espaços Limitados: Gênero, Sexualidade e Invisibilização na Educação Física Escolar*. 2025. 132 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

O presente trabalho parte de questionamentos e inquietações concebidos ao longo de minha trajetória acadêmico-profissional no campo da educação, motivados pelo fato de cotidianamente presenciar cenários de opressão e discriminação entre alunos e alunas por questões ligadas, principalmente, a questões de gênero em espaços que, originalmente e essencialmente, são ou deveriam ser de formação e desenvolvimento humano. O objetivo geral do presente estudo é investigar as relações de gênero e suas intersecções com outros marcadores sociais da diferença no cotidiano das aulas de educação física. Como aporte teórico para fomento dessa discussão, lançou-se mão de Akotirene (2019), Bourdieu (2019), Butler (2019), Collins (2021), hooks (2018) e Scott (2019), dentre outros/as. Como proposta metodológica, optou-se pela pesquisa do tipo observação participante e pela aplicação de entrevistas semiestruturadas a estudantes e professores/as (GIL, 2008). Participaram deste estudo dois professores de educação física e oito estudantes, ambos/as de turmas ingressantes do ensino médio de uma escola pública federal localizada na Baixada Fluminense. Com os resultados alcançados, espera-se provocar aprofundadas reflexões no campo da educação física, que visem o fomento de efetivas ações de combate a toda forma de discriminação motivada e atravessada por questões de gênero e outros marcadores sociais da diferença.

Palavras-chave: Gênero, Invisibilização, Educação Física.

ABSTRACT

DA SILVA, Michel Carlos Calado. **Marked Bodies, Limited Spaces: Gender, Sexuality and Invisibility in School Physical Education.** 2025. 132p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

This work stems from questions and concerns conceived throughout my academic and professional trajectory in the field of education, motivated by the fact that I daily witness scenarios of oppression and discrimination among male and female students due to issues mainly related to gender in spaces that are originally and essentially spaces for human formation and development. The general objective of this study is to investigate gender relations and their intersections with other social markers of difference in the daily life of physical education classes. As a theoretical contribution to foster this discussion, we drew upon the work of Akotirene (2019), Bourdieu (2019), Butler (2019), Collins (2021), hooks (2018), and Scott (2019), among others. As a methodological approach, we opted for participant observation and the application of semi-structured interviews to students and teachers (GIL, 2010). This study involved two physical education teachers and eight students, all from first-year high school classes at a federal public school located in the Baixada Fluminense region. The results obtained are expected to provoke in-depth reflections in the field of physical education, aimed at promoting effective actions to combat all forms of discrimination motivated by and influenced by gender issues and other social markers of difference.

Keywords: Gender, Invisibilization, Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Universidade Castelo Branco – UCB	15
Figura 2: Imagens aéreas do complexo esportivo da UCB	15
Figura 3: UFRJ - campus Praia Vermelha	16
Figura 4: Imagens aéreas da UFRJ - campus Praia Vermelha	17
Figura 5: UFRRJ - campus Seropédica	18
Figura 6: UFRRJ - campus Nova Iguaçu	18
Figura 7 - Cor ou raça da população de Nilópolis	78
Figura 8 - Informações sobre gênero da população de Nilópolis	79
Figura 9 - Dados sobre PCDs na cidade de Nilópolis	79
Figura 10 - Linha do tempo da institucionalização do IFRJ	81
Figura 11 - Entrada principal do campus Nilópolis	83
Figura 12 - Ementário dos módulos da disciplina de Educação Física - curso QIM	84
Figura 13 - Ementário da disciplina de educação física - curso MSI	85
Figura 14 - Piscina semiolímpica	88
Figura 15 - Quadra poliesportiva	88
Figura 16 - Sala de Musculação	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Catálogo de teses e dissertações da Capes com os descritores de gênero, interseccionalidades e educação no período temporal de 2019 a 2023	28
Quadro 2: Catálogo de teses e dissertações da Capes com os descritores de gênero, interseccionalidades e educação física no período de 2019 a 2023	29
Quadro 3: Características sociodemográficas dos professores de EF entrevistados	94
Quadro 4: Caracterização sociodemográfica dos/as estudantes entrevistados/as	95

LISTA DE ABREVIACÕES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAM	Técnico em Controle Ambiental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CoEF	Coordenação do setor de Educação Física
CoTP	Coordenação Técnico Pedagógica
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
CTQI	Curso Técnico de Química Industrial
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETFQ	Escola Técnica Federal de Química
ETN	Escola Técnica Nacional
ETQ	Escola Técnica de Química.
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GT	Grupo de Trabalho
IFs	Institutos Federais
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
LEGESEX	Laboratório
MEC	Ministério da Educação
MSI	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NUGEDS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano de Estudos Individualizado
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI	Projeto Pedagógico da Instituição
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
QIM	Técnico em Química
TAF	Teste de Aptidão Física
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEd	Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	20
1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	28
2 GÊNERO E O CORPO	35
2.1 Conceituando gênero.....	35
2.2 O movimento feminista contemporâneo.....	38
2.3 Estudos socioculturais do corpo.....	42
3 INTERSECCIONALIDADES.....	51
3.1 Origem das discussões sobre interseccionalidades.....	51
3.2 Os marcadores sociais da diferença na escola e nas aulas de EF.....	55
3.3 A presença dos marcadores sociais da diferença nos documentos oficiais.....	57
3.4 Interseccionalidades e Educação Física.....	59
4 GÊNERO, SEXUALIDADE E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	63
4.1 Contextualizando historicamente.....	63
4.2 Discursos de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.....	69
4.3 Aulas coeducativas como forma de valorização das diferenças.....	72
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	76
5.1 Descrição da pesquisa.....	76
5.2 O local da pesquisa: A cidade de Nilópolis, o IFRJ e o campus.....	77
5.2.1 <i>A educação física do campus Nilópolis</i>	84
5.3 Sujeitos da pesquisa.....	89
5.4 Produção e análise de dados.....	89

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	92
6.1 Características das pessoas participantes do estudo.....	93
6.1.1 - <i>Professor temporário, professor efetivo e comprometimento</i>	94
6.1.2 - Supremacia branca e questões de classe entre os/as estudantes entrevistados/as.....	96
6.2 - Análise de conteúdos.....	97
6.3 - O campo: observações do dia a dia das aulas de educação física nas turmas de CAM e de QIM.....	97
6.3.1 - <i>A turma de CAM</i>	98
6.3.2 - <i>A turma de QIM</i>	100
6.4 - Análise das entrevistas: percepções docentes.....	102
6.5 - Análise das entrevistas: percepções discentes.....	109
6.6 - Considerações acerca do cruzamento das análises das observações de campo, entrevistas docentes e entrevistas discentes.....	116
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 119
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 122
 ANEXOS.....	 129
A - Roteiro de entrevista com docentes de educação física.....	129
B - Roteiro de entrevista com estudantes.....	130
C - TALE.....	131
D - TCLE.....	132

APRESENTAÇÃO

Baseado nas vivências experienciadas por quase vinte anos no chão da escola, como professor e gestor, pude presenciar inúmeras situações de preconceito, opressão e discriminação direcionadas, sobretudo, aos estudantes. É importante mencionar que as ações ofensivas não ocorrem somente entre estudantes; não raro, lamentavelmente, profissionais da escola, dentre estes os/as docentes, também acabam protagonizando essas opressões contra este público, desde a mais tenra idade. Como educador, fico repugnado com tais e revoltantes fatos; sobretudo por entender a escola, em sua essência, como um lugar de formação, conscientização, reflexão e problematização. É triste presenciar, nesse tipo de lugar, preconceitos como o capacitismo, a xenofobia, o racismo e a homofobia, apenas para citar alguns dos tipos de preconceito vividos ou observados.

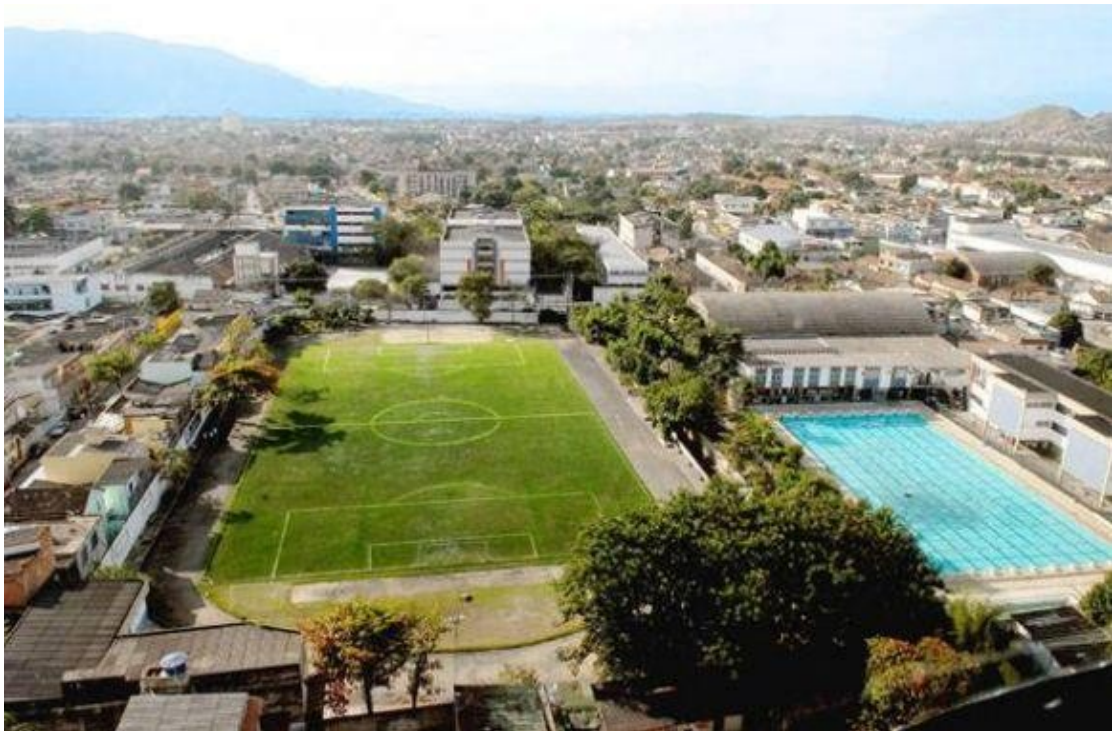
Feitas as considerações iniciais, quero me apresentar ao público leitor: sou casado, pai típico de um menino de quinze anos e atípico de uma menina de três anos. Tenho dois vínculos profissionais públicos, sendo um como professor de educação física do segundo segmento do ensino fundamental, numa escola municipal do Rio de Janeiro, e outro como gestor numa instituição federal de ensino médio técnico e superior na Baixada Fluminense. Sou formado pela Universidade Castelo Branco – UCB, tendo concluído a graduação em 2005, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Importante dizer que, além do curso de graduação em Educação Física, cursei praticamente toda a minha educação básica na rede privada. Da UCB, as recordações são de dias corridos e cansativos em estágios remunerados em escolas particulares para custear a mensalidade da faculdade, que contrastavam com noites de aula memoráveis; mas raramente deixava de ir à faculdade.

Figura 1: Universidade Castelo Branco - UCB



Fonte: Site do educabras. Disponível em https://www.educabras.com/faculdades/pormenor/ucb_castelo_branco . Acesso em 17 de julho de 2025.

Figura 2: Imagens aéreas do complexo esportivo da UCB



Fonte: Site do wikimapia. Disponível em <https://wikimapia.org/104665/pt/Campus-da-Universidade-Castelo-Branco#/photo/3> . Acesso em 17 de julho de 2025.

Em 2010, tive a oportunidade de ingressar na formação continuada, já a partir da fase de especialização, tendo sido a UFRJ o meu portal de entrada na universidade pública. Para ingressar nesse curso, denominado Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB, e com ênfase na área de Educação Física Escolar, precisei enfrentar duas vezes o concorrido processo seletivo, uma vez que não havia conseguido o acesso na primeira tentativa, no ano anterior.

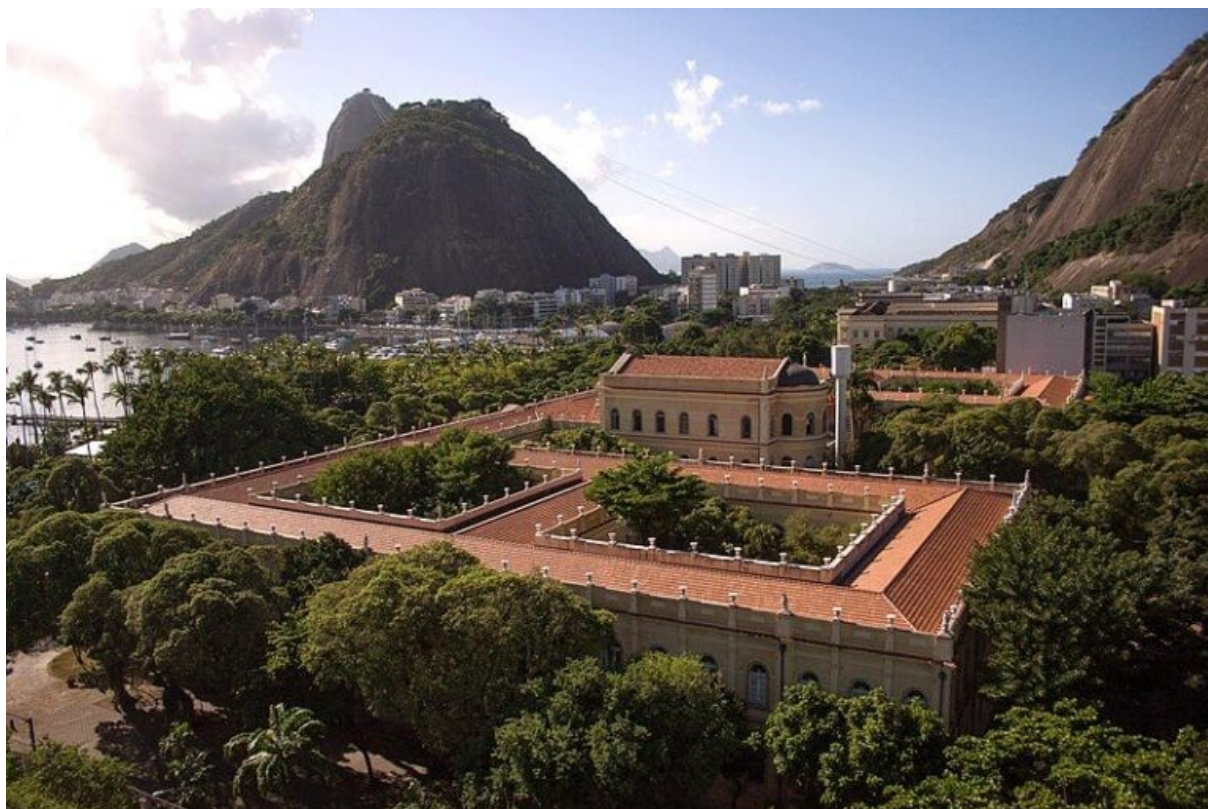
Dando continuidade à caminhada acadêmica na universidade pública, no ano de 2016, consigo acesso ao mestrado acadêmico, ainda na UFRJ, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. No início de 2018, pude concluir esta etapa e alcançar o grau de Mestre em Educação.

Figura 3: UFRJ - campus Praia Vermelha



Fonte: Site do O Globo. Disponível em [https://oglobo.globo.com/blogs/a-hora-da-ciencia/post/2022/12/bora-desarrumar-as-u](https://oglobo.globo.com/blogs/a-hora-da-ciencia/post/2022/12/bora-desarrumar-as-universidades.ghml) niversidades.ghml . Acesso em 17 de julho de 2025

Figura 4: Imagens aéreas da UFRJ - campus Praia Vermelha



Fonte: Site do Diário do Rio. Disponível em <https://diariodorio.com/estudantes-da-ufrj-sao-proibidos-de-fazer-festas-no-campus-da-praia-vermelha/> . Acesso em 17 de julho de 2025

Em 2021 tive a grande honra de ser aprovado para ingressar no seletivo grupo de doutorandos/as da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, através do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e, cá estou, para alcançar o tão sonhado grau de Doutor em Educação. Durante o doutorado na Rural, entre disciplinas, eventos e orientação, transitei entre o campus Nova Iguaçu e o campus Seropédica. Parte do curso se deu no plano remoto, em virtude da pandemia de Coronavírus.

Figura 5: UFRRJ - campus Seropédica



Fonte: Portal da UFRRJ. Disponível em <https://portal.ufrj.br/orcamento-2021-limita-atuacao-da-ufrj/> . Acesso em 17 de julho de 2025.

Figura 6: UFRRJ - campus Nova Iguaçu



Fonte: Site da UFRRJ. Disponível em <https://www.ni.ufrj.br/curiosidade-e-diversao-criancas-participam-de-atividades-de-divulgacao-cientifica-no-campus-nova-iguacu-da-ufrj/> . Acesso em 17 de julho de 2025.

Profissionalmente, atuo como professor de educação física desde 2006 e técnico em assuntos educacionais desde 2015, sendo ambos os vínculos na rede pública. Como professor, iniciei na rede estadual do RJ e atualmente estou lotado na prefeitura do Rio. Como técnico em assuntos educacionais, sou lotado no IFRJ e lido com a gestão do setor responsável por ambientes tecnológicos da área de EF. Ao longo desses anos, tive oportunidade de ministrar aulas de EF em todos os níveis da educação básica, tendo atuado também na classe especial domiciliar, como professor itinerante.

Quanto ao estudo que proponho, ele nasce do acúmulo de questionamentos advindos das inquietações relatadas no início deste texto, acerca de situações discriminatórias observadas ao longo de minha trajetória acadêmica, profissional e de vida. Como sujeito que também foi vítima de discriminação na escola e na faculdade, sinto-me lisonjeado por ocupar este lugar nobre, mas de grande responsabilidade, que é o de pesquisador. Coletivamente, o que vai mover essa pesquisa será o exercício de pensarmos em soluções para as causas e demandas sociais relatadas aqui: sobretudo as que provocam desigualdade, invisibilização e exclusão nas aulas de EF.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade onde o trato nas relações interpessoais é marcado, em grande escala, pela reprodução de toda sorte de desigualdade de oportunidades, preconceito e discriminação. Este cenário também pode ser facilmente observado em nossas escolas, seja pelo viés de gênero, de raça, de orientação sexual, de classe social, de capacidade física, de aptidão física, de naturalidade ou de qualquer outro marcador social da diferença¹; nos seus mais diversos espaços de atividades e convivência: salas de aula, quadra, pátio, refeitório, biblioteca e sala dos professores, dentre outros.

Voltando um pouco às experiências vividas e observadas no chão da escola ao longo desses quase vinte anos, sinto-me capaz de inferir que as situações de opressão e exclusão na escola e nas aulas de educação física possuem motivos diversos, como os citados acima, mas quase todos ou talvez todos atravessados por questões de gênero. Para essa inferência, me apego a Davis (2018) quando ela diz que nenhum estudo sobre questões relacionadas a gênero pode ser “(...) isolado da raça, da classe, da sexualidade, da nacionalidade, das capacidades físicas” (Davis, 2018, p. 53).

Com base no fato de que o tema gênero não deve ser analisado separadamente de outros marcadores da diferença, sob o risco de enviezamento de pesquisa, presume-se que qualquer análise que se faça sobre situações de opressão e discriminação de gênero precisa necessariamente considerar outros fatores, ou seja, todas essas nuances sociais devem ser analisadas de forma conjunta. Tal conjectura vai nos remeter a Bilge (2009), que vai tratar justamente acerca do conceito de interseccionalidade², que será abordado com a devida atenção e profundidade no capítulo 3 deste estudo, mas que tem como premissa nos conscientizar acerca do olhar analítico sobre as condições sociais de grupos oprimidos. Sob o enfoque interseccional, esse olhar não deve focar ou partir de uma única categoria, mas de múltiplas, porque ele

¹ O termo *marcador social da diferença* refere-se a categorias sociais e culturais — como gênero, raça, classe e sexualidade, dentre outros — que organizam as relações sociais e produzem hierarquias e desigualdades. Esses marcadores funcionam como eixos de diferenciação e poder, moldando as experiências e identidades dos sujeitos. O conceito é amplamente utilizado nas ciências sociais e nos estudos de gênero no Brasil por autores importantes do campo, como por exemplo Guacira Lopes Louro.

² O conceito de interseccionalidade foi formulado pela jurista e teórica feminista Kimberlé Crenshaw, no final da década de 1980, para descrever como diferentes marcadores sociais — como gênero, raça, classe e sexualidade — se inter-relacionam e produzem formas específicas de desigualdade e opressão. Assim, a interseccionalidade propõe uma análise que considera as múltiplas dimensões da identidade e suas implicações sociais.

[...] remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual (Bilge, 2009, p. 70).

Percebe-se, nesta fala, um outro aspecto bastante importante que nós pesquisadores/as devemos ter: o cuidado de nem hierarquizarmos os eixos da diferenciação social e nem fecharmos nossas análises sobre opressão em si mesmos, sob o risco de apenas reconhecermos a multiplicidade de tais sistemas opressores, sem a devida problematização. Para a autora, o enfoque interseccional nas análises consiste em compreender como se dá a interação dos sistemas opressores na produção e na reprodução das desigualdades sociais para, a partir daí, combatê-las ou mitigá-las.

Entendendo que as relações interpessoais na sociedade e na escola são marcadas por situações de discriminação de motivos diversos, mas normalmente atravessadas por gênero, faz-se relevante trazer à discussão o tema da sexualidade, visto ser uma das principais causas de atos discriminatórios na escola. Schindhelm e Silva Jr. (2018) argumentam que falar sobre o tema da sexualidade.

[...] implica levar em conta as múltiplas faces assumidas pela esfera sexual humana considerando as diferenças culturais, os distintos hábitos e expressões, as experiências e aspirações de vida, os costumes e comportamentos, as emoções e identidades, o modo de agir e a forma como nos vemos e como somos vistos pelos outros na complexidade das interações sociais (Schindhelm; Silva Jr, 2018, p. 59).

O fato é que todas essas características enunciadas pelas autoras são desprezadas ou minimizadas pelas pessoas opressoras e/ou segregadoras. O que vale para elas é intervir ou ordenar sobre o que outras pessoas devem decidir sobre suas sexualidades, desconsiderando que a diversidade sexual engloba uma multiplicidade de práxis, comportamentos e atuações que em algum momento divergem dos moldes e padrões convencionais, como por exemplo os adotados pelos/as heterossexuais.

Auad e Corsino (2018) enxergam o tema da interseccionalidade como de fundamental importância nas análises de gênero, à medida que ela aponta uma interdependência indissociável das relações de poder, raça, gênero e classe. À luz desta teoria, os autores afirmam que:

Perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais, assim como sua considerável complexidade durante as aulas de Educação Física, pode ser um avanço necessário no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da disciplina (Auad; Corsino, 2018, p.8)

Como é possível combatermos as desigualdades do campo da educação e da EF se não as enxergarmos e trazermos cada uma delas à tona? Por isso, a nossa preocupação de não limitarmos esse estudo a uma revisão de literatura apenas, mas se faz necessário ir até o campo para observar como elas de fato se dão e se manifestam para, a partir disso, elaborarmos as devidas proposições após as análises.

Para Auad e Corsino (2018), as dissimetrias de gênero, raça, orientação sexual e classe, interseccionadas, compõem uma realidade da qual não podemos nos esquivar. Ao contrário, devemos nos dispor a discuti-las e problematizá-las continuamente, sob o risco dessas individualidades e especificidades serem relegadas à invisibilidade, juntamente com suas vítimas. Tais intervenções contribuirão para que xingamentos, constrangimentos, espancamentos, mortes e/ou quaisquer outras formas de violência decorrentes das covardes investidas de grupos opressores sejam mitigadas.

Os autores ponderam ainda sobre a resistência e tensão provocadas por alguns setores da sociedade, aportados sobretudo no fundamentalismo religioso, acerca do emprego das palavras gênero, diversidade e sexualidade nos documentos oficiais que tratam sobre educação. Tal fato acaba por travar o avanço de políticas públicas no combate à intolerância, como a homofobia e a transfobia, dentre outros. Percebe-se, com isso, nota-se um certo descrédito à seriedade de estudos que vêm sendo feitos por pesquisadores/as comprometidos com uma proposta de educação progressista e emancipadora, sendo indispensável, portanto, a nossa presença nos debates sobre o assunto, a fim de que se busque a desmistificação do senso comum que confronta a ciência.

Se faz importante enunciar que não está em jogo a imposição dessa ou daquela ideologia a quem quer que seja, mas a apresentação de caminhos que apontem para uma sociedade democrática, inclusiva e que valorize as diferenças. Torres, Couto Junior e Brito (2019) corroboram e estimulam que mais professores/as de EF ingressem nessa luta, em detrimento de, no caso de nos omitirmos, vermos a pauta do combate à invisibilidade e à exclusão nas aulas de EF naufragar. Quando a escola promove debates ou práticas que ‘fogem’ ou buscam caminhos alternativos para não tratarem diretamente sobre o tema das sexualidades, acaba se

tornando “um espaço retroalimentador da discriminação”. (Torres; Couto Junior; Brito, 2019, p. 111).

Quando gestores/as e docentes se omitem de tais discussões, e infelizmente isso é uma triste realidade em muitas escolas, o preconceito se fortalece e é vivido com mais intensidade na pele de cada aluno/a que diverge dos ideais daqueles e daquelas que se enquadrem na ordem dominante. Por essa razão, é extremamente nocivo e leviano que os discursos e práticas escolares ignorem as “desigualdades sociais resultantes das relações hierárquicas de gênero” (Torres, Couto Junior e Brito, 2019, p.111), onde o masculino se sobrepõe ao feminino e os ideais da heteronormatividade prevalecem sobre outras formas de ordenamento de gênero.

Diante de acontecimentos desta natureza que saltam aos nossos olhos no interior das escolas, urge que nós, educadores/as, arregacemos as mangas, lutemos e verdadeiramente assumamos uma postura ativista em nossas práticas cotidianas. Algo que de fato possa promover relações interpessoais mais igualitárias e menos excludentes, porque:

...o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. (Veiga-Neto, 2012, p. 273)

Vimos nas falas do autor que ser ativista exige mais que simplesmente se assumir um/a; considerando-se ainda que esse cotejamento diz respeito à necessidade de usarmos de razoabilidade, criticidade e ponderação conforme cada situação enfrentada cotidianamente. Uma postura ativista exige esforço e comprometimento de todos/as os/as membros/as da comunidade escolar; sejam estes/as docentes, estudantes, gestores/as ou profissionais de apoio.

Não é admissível vermos tudo o que está acontecendo - porque as violências de gênero multiplicam-se a cada dia - e ficarmos alheios/as ou imóveis; ao contrário, objetivando-se a justiça social, as ações e intervenções precisam ser tanto contínuas como proporcionais aos ataques (Veiga-Neto, 2012)

É importante mencionar a influência do papel da família na reprodução das opressões de gênero, porque para Bourdieu (2019), ela acaba exercendo o papel principal no sistema social de reprodução de formas de dominação e tornando-se um obstáculo nesse embate. Segundo o autor, as definições de comportamento atribuídas pelas famílias às crianças e

adolescentes baseadas apenas no sexo de nascimento só aumentam o desafio de professores/as e educadores/as na desconstrução de rótulos, dos tipos “menino não chora” e “isso é brincadeira de menina”, dentre outros. Embora seja preciso admitir que nem sempre teremos êxito nesse desafio de desfazer rótulos e estereótipos de gênero, não podemos prescindir de nossa responsabilidade social e ética na formação de uma sociedade menos excludente:

Os poderes refletidos através dos dispositivos relacionados ao gênero continuarão a existir e devemos ter como preocupação a resultante que tira direitos humanos, que oprime, que mata, que violenta todos os dias pessoas, pelo único fato de não serem condizentes com padrões sociais. Que fique claro que o objetivo não é extinguir a sociedade, o receio de alguns, mas, sim, transformá-la num local mais respeitoso e humano (Vieira; Ramalho, 2019, p. 198)

Para alcançarmos essa sociedade, nossas ações não podem estar restritas ao espaço físico das aulas de educação física nem tampouco devem ser limitadas aos/as professores/as de educação física, mas devem se expandir para outros espaços, componentes curriculares e agentes educacionais, num trabalho inter e transdisciplinar. Algumas das possibilidades de ação que são factíveis dentro das escolas são as problematizações e debates sobre as possibilidades de redução de desigualdades de gênero; ampliação do olhar para aspectos sociais, culturais e históricos do público discente; respeito às individualidades e respeito às múltiplas identidades presentes na formação humana.

Na busca da superação das desigualdades de gênero, as aulas de EF são importantes aliadas numa eventual transformação de relações de gênero, raça e classe. Estas transformações vão nos exigir resistência e, apropriando-se do termo utilizado por hooks (2013), transgressão ou atitudes transgressoras. Para Auad (2004), na perspectiva da transgressão, busca-se refletir sobre as variadas formas de resistência não violentas, além de fomentar-se a participação de estudantes e docentes nas tomadas de decisão acerca das demandas sociais que emergem no dia-a-dia. Portanto, não há como mudar cenários de opressão e discriminação sem transgredirmos normas ou códigos impostos pela lógica do machismo³ ou do patriarcado⁴.

Quando minimizamos ou ignoramos a necessidade de se debater na escola a temática das opressões e discriminações de gênero, tendo o cuidado de fazer isso com a devida

³ O conceito de machismo é fundamental para entender as desigualdades de gênero presentes em muitas sociedades. Ele se manifesta em atitudes, expectativas e normas que marginalizam as mulheres e reforçam papéis tradicionais, muitas vezes resultando em discriminação e violência.

⁴ bell hooks (2018) define o patriarcado como um sistema de poder que subordina as mulheres e restringe os homens, limitando sua expressão emocional. A autora destaca que a verdadeira libertação só será alcançada quando ambos os sexos desafiarem esse sistema opressor.

profundidade histórica, social e cultural; estamos fadados a nos tornarmos não apenas espectadores, o que já seria péssimo, mas também reprodutores e invisibilizadores de tais mazelas. Trindade (2014) tece duras críticas a educadores/as com esse perfil omissivo, que mesmo que se presencie qualquer situação de discriminação, nada faz a respeito:

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa, e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (Trindade, 2014, p. 9)

A ausência de intervenções representa não somente omissão diante de fatos tão graves, mas também negligência e, de certa forma, cumplicidade. Diante das manifestações de desigualdade de gênero ou de qualquer outro marcador de diferença, é imprescindível que as intervenções pedagógicas sejam contínuas e exemplares, a fim de que nossas crianças e jovens “... desenvolvam a consciência crítica e compreendam os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p.31). E como dizia Nelson Mandela, por Angela Davis, “... devemos ter disposição para abraçar uma longa jornada rumo à liberdade” (Davis, 2018, p. 27).

Essa jornada citada por Mandela pode até ser longa ou mesmo nunca ter fim, mas a partir do momento que se decide seguir a carreira do magistério, deve-se ter em mente que ser professor/a é muito mais que ser mero/a mediador/a de conhecimentos, é ser transformador/a de realidades e defensor/a de justiça social.

No que diz respeito às aulas de educação física em si, Bastos e Maldonado (2020) chamam a nossa atenção com uma análise mais voltada para a importância da diversidade de temas da cultura corporal de movimento. Dentro dessa perspectiva, as propostas de aula transcendem as tradicionais práticas corporais hegemônicas, de tal modo que se amplie a leitura de mundo por parte de nossos/as estudantes:

...quando os jovens vivenciam a gestualidade de manifestações da cultura corporal de diferentes culturas e refletem sobre as relações de gênero, raça e classe social que se relacionam com essas práticas, eles e elas podem realizar uma leitura de mundo mais ampla da realidade, reconhecendo e valorizando as diferenças entre as pessoas em uma sociedade multicultural (Bastos; Maldonado, 2020, p. 12).

Aulas de educação física que estimulam a vivência de um maior número possível de estudantes, além de terem potencial de provocar mais reflexão nas variadas formas de interação social e em diferentes contextos, possibilitam mais inclusão e, conseqüentemente, menos exclusão, a despeito do que costuma ocorrer nas aulas de educação física, onde há prevalência de práticas hegemônicas que apenas estimulam o competir pelo competir, a exemplo do futsal e do queimado, apenas para citar duas das práticas hegemônicas mais populares na escola. Com isso, também não estamos querendo demonizar tais práticas, mas provocarmos essa reflexão que versa sobre a possibilidade de se estimular a experimentação de diferentes possibilidades corporais, sobretudo as contra-hegemônicas.

Feitas as ponderações iniciais, pretende-se, por meio desse estudo, identificarmos demandas de desigualdades de gênero na escola, mais especificamente nas aulas de educação física, em intersecção com outros marcadores sociais da diferença. Em cima do que for localizado, objetiva-se propormos alternativas que, independentemente de suas naturezas ou motivações, têm o objetivo de irem ao encontro das práticas excludentes localizadas.

As inquietações discorridas neste estudo poderão nos apontar caminhos a serem percorridos. Por se tratar de processos (des)construtores, tais caminhos podem nos levar a lugares que talvez não consigamos antever; porém, para descobrirmos, é necessário encararmos o desafio de destrinchar seja lá o que for que o campo nos apresente. Com base nisso, a principal pergunta que se faz é: De que forma as relações de gênero nas aulas de EF são afetadas ou atravessadas por outros marcadores sociais da diferença?

O presente estudo, que está direcionado à linha de pesquisa denominada Educação e Diversidades Étnico-Raciais e devidamente inserido nos temas de pesquisa da professora doutora Joyce Alves da Silva, justifica-se por três vieses: socialmente, quando se propõe a investigar um dos mais graves problemas sofridos pelas populações mais desprestigiadas nas aulas de educação física, que são a invisibilidade e a exclusão; cientificamente, no que diz respeito à proposição de alternativas de combate às manifestações de opressão e discriminação, por meio de efetivas e contínuas intervenções pedagógicas; e institucionalmente, quando preocupa-se em definir como campo de pesquisa uma escola localizada na mesma região geográfica da UFRRJ: a tão famigerada baixada fluminense, que, além do nosso campo de pesquisa, abriga dois campi⁵ da instituição. Para além deste aspecto geográfico, frente a outras regiões do Estado, a baixada também caracteriza-se por ser celeiro de desigualdade social, precariedade e desprezo por parte por exemplo do poder público.

⁵ O termo campi refere-se ao plural de campus.

Cabe-nos, por meio deste estudo, apresentarmos um horizonte, uma possibilidade de caminho ou rumo que possa conduzir nossos/as estudantes e toda a comunidade escolar a um lugar de mais equidade e oportunidades, não apenas para alguns/algumas, mas para todos/as. Visa-se investigar, como objetivo geral, as relações de gênero nas aulas de EF e verificar como essas relações são atravessadas ou afetadas por outros marcadores sociais da diferença. Já como objetivos específicos, pretende-se:

- Compreender a influência das questões de gênero, em intersecção com outros marcadores sociais da diferença, nas situações de discriminação a estudantes no cotidiano das aulas de EF;
- Examinar as percepções de estudantes acerca da influência das relações de gênero, em intersecção com outros marcadores sociais da diferença, em situações de discriminação e exclusão no cotidiano das aulas de EF;
- Examinar as percepções do corpo docente de EF acerca de suas concepções de gênero e sobre estratégias adotadas no combate a situações de discriminação e exclusão no cotidiano das aulas.

Para uma melhor apresentação, leitura e compreensão dos nossos escritos e de nossa pesquisa; organizamos esta tese em seis capítulos, que se propõem a dar luz aos nossos questionamentos e aprofundar a temática suscitada aqui, a saber: Levantamento bibliográfico; Gênero e corpo; Interseccionalidades; Gênero, sexualidade e diferenças na educação e na educação física escolar; Percurso metodológico e, por fim, Resultados e discussão.

CAPÍTULO 1: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Neste capítulo trataremos sobre dados de dissertações realizadas entre 2019 e 2022 acerca da temática de gênero e interseccionalidades nas aulas de educação física, sendo válido mencionar que a intenção inicial era de realizar buscas no recorte temporal dos últimos cinco anos até 2024, mas para nossa surpresa, a primeira produção encontrada ainda é bem recente, datando de 2021. O banco de dados utilizado para as buscas foi a plataforma CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação e que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todo o país.

Como demonstra o Quadro 1, quando utilizados no campo de busca os descritores gênero, interseccionalidades e educação, especificamente no período temporal entre os anos de 2019 a 2023, aparecem um total de 49 (quarenta e nove produções); sendo 11 (onze) teses de doutorado e 38 (trinta e oito) dissertações de mestrado. Esses números indicam que o tema da exclusão por gênero e interseccionalidades no cotidiano escolar de fato gera muita pesquisa, não apenas no campos da EFE, mas também em outros espaços e componentes curriculares, o que só eleva o potencial de alcance das pesquisas.

Quadro 1: Catálogo de teses e dissertações da Capes com os descritores de gênero, interseccionalidades e educação no período temporal de 2019 a 2023.

Ano	Teses	Dissertações	Total de produções por ano
2019	01	14	15
2020	08	21	29
2021	01	0	01
2022	01	03	04
2023	0	0	0

Fonte: banco de teses.capes.gov.br. Acesso em 09 de abril de 2024.

Quando, com o objetivo até de nos aproximarmos do objeto central desta pesquisa, substituímos o descritor educação por educação física, os números reduzem significativamente. Como pode ser observado no Quadro 2, nesse momento apenas cinco produções foram localizadas e ainda há lacunas de produções em pelo menos dois dos cinco anos pesquisados.

Quadro 2: Catálogo de teses e dissertações da Capes com os descritores de gênero, interseccionalidades e educação física no período de 2019 a 2023

Ano	Teses	Dissertações	Total
2019	0	0	0
2020	0	0	0
2021	0	2	2
2022	0	1	1
2023	0	2	2

Fonte: banco de teses.capes.gov.br. Acesso em 20 de setembro de 2023.

Outro fato que chama a atenção neste quadro é a ausência de teses entre os cinco trabalhos localizados. Tal fato não apenas indica o quão recentes são as pesquisas sobre esse campo; também nos indicam que as pesquisas na área de educação física estão começando a apontar para uma direção que, quando não confrontada, historicamente exclui e invisibiliza corpos, que são as relações de gênero e os marcadores sociais da diferença nela imbricados. Que o presente estudo não seja somente mais um estudo, mas que amplie o olhar de cada educador/a na escola, para que então juntos/as problematizemos as questões sociais que permeiam a escola e impactam positiva ou negativamente os/as estudantes.

Para analisarmos as obras localizadas, é válido informar que nos ateremos às cinco produções localizadas quando digitados os descritores gênero, interseccionalidades e educação física. A partir de agora, traremos nossas inferências acerca das dissertações encontradas, sendo importante também mencionar que a ordem de apresentação é a mesma encontrada no campo de buscas do portal. A primeira das dissertações encontradas foi defendida em 2022 e intitula-se *“ESTOU CANSADA, MUITO CANSADA”: opressões interseccionais de raça e gênero vivenciadas por adolescentes negras, estudantes da educação básica*, que buscou compreender as tramas das opressões interseccionais de raça e gênero vivenciadas por adolescentes negras

de uma escola pública de Governador Valadares, em Minas Gerais. O trabalho foi escrito por Erika Benigno Nascimento, da Universidade Vale do Rio Doce/MG. Como a própria se descreve: uma mulher negra e mãe de adolescente negra.

A autora utilizou como principais referências Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Leila Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Patrícia Collins e bell hooks; mulheres negras que, segundo ela, “ressaltam a inseparabilidade da relação entre produção intelectual de nossas vivências e práticas.” (Nascimento, 2022, p. 25 e 26). A metodologia empregada foi análise episódica, com base em oficinas temáticas, além de registros de campo e de grupos de WhatsApp. Os dados extraídos ajudaram a identificar os mecanismos de opressão aos quais essas adolescentes negras estavam subjugadas em seu cotidiano (fosse na escola ou fosse em qualquer outro ambiente; físico ou virtual): padrão de beleza, colorismo, racismo recreativo e racismo institucional. Esses dados, segundo a autora, ressaltam a importância da utilização do conceito de interseccionalidade — tanto no sentido teórico quanto no engajamento político — como ferramenta indispensável para se pensar tanto no lugar ocupado pelas mulheres negras como em ações de combate à estrutura racista e sexista presentes em nossa sociedade. Observa-se, portanto, que trata-se de uma produção cercada de cuidados no que tange à preocupação da autora em analisar os marcadores sociais da diferença (chamados por ela de mecanismos de opressão) conjuntamente, por meio de lentes interseccionais.

A segunda dissertação encontrada foi defendida em 2023 e intitula-se *Educação Física Escolar e marcadores sociais da diferença: perspectivas docentes*, que buscou compreender características e significados orientadores da prática pedagógica de um grupo de professores de EF de escolas públicas de São Paulo e Rio de Janeiro que, em seus planejamentos, inserem o tema marcadores sociais da diferença. O trabalho foi escrito por Mariana Dimes Vicente, da Universidade São Judas Tadeu/SP. Como a própria autora se descreve: uma mulher branca, antirracista e que se coloca contra os privilégios raciais; “mas que não deixa de obter vantagem por ser branca” (Vicente, 2023, p. 14). Como algumas das referências utilizadas nesse estudo, pode-se citar Carla Akotirene, Valter Bracht, Paulo Freire, bell hooks, Sirma Bilge, Marcos Neira e Azoilda Trindade.

A metodologia utilizada na pesquisa de Mariana Vicente foi pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais. Partindo para a análise, segundo a autora, a partir das declarações do professorado foi possível perceber o aparecimento do tema marcadores sociais da diferença — inserido numa proposta curricular com vistas a uma educação crítica e problematizadora — de forma intencional e sistematizada, com destaque para

as análises sobre relações de gênero e étnico-raciais. A autora acrescenta ainda que os relatos feitos pelos professores entrevistados “enchem de esperança a nossa luta pela transformação da realidade da Educação Física Escolar, pautada na justiça social” (Vicente, 2023, p. 92).

Diferente da primeira dissertação localizada, a de autoria de Erika Nascimento, que se preocupou em apoiar seus estudos no viés das interseccionalidades, Mariana Vicente, autora da segunda dissertação localizada, focou em acompanhar a aplicação didática da temática dos marcadores sociais da diferença, que apontam para o caminho de uma EFE que transcende o bloco de conteúdos de viés mais técnico/esportivista.

A terceira dissertação foi defendida em 2023 e intitula-se *Prática de atividade física entre mulheres estudantes trabalhadoras: aproximações sobre o ensino de educação física, interseccionalidade e a promoção da saúde*. Este estudo tem como tema a prática de atividades físico-desportivas por alunas da educação básica da Escola Politécnica de Saúde da FIOCRUZ-RJ, abordando as contribuições dos Estudos de Gênero e da interseccionalidade para se examinar as discriminações e opressões enfrentadas por mulheres no acesso às práticas no Brasil. O trabalho foi escrito por Nathalia da Rocha Correa Barros — FIOCRUZ/RJ.

As principais referências utilizadas por Nathalia Barros foram Carla Akotirene, Patrícia Collins, Sirma Bilge, Silvana Goellner, Lélia Gonzalez, bell hooks e Guacira Louro. A metodologia aplicada foi a pesquisa qualitativa, tendo-se utilizado a entrevista semiestruturada como instrumento de tratamento de dados. Dos indicadores encontrados, destacam-se a violência de gênero, o custo financeiro das atividades e a invisibilidade das mulheres nos esportes, e os resultados nos permitem afirmar que o ensino da EFE “... precisa considerar as questões sociais postas, em que as mulheres racializadas, pobres e com baixa escolaridade são as mais impactadas pela desigualdade no acesso às práticas das atividades físicas e esportiva.” (Barros, 2023, p. 109). A autora salienta ainda a importância de considerarmos a interseccionalidade, em articulação com os estudos decoloniais, na concepção de currículo de educação física, como uma das ferramentas analíticas da corporeidade de estudantes da educação básica. Nos chama a atenção até aqui os/as autores/as em comum nas obras localizadas, com boa parte destes/as também servindo como referências neste estudo.

A quarta dissertação, defendida no ano de 2021, é intitulada *Desenvolvimento de formação para professores/as do curso de graduação em educação física sobre relações de gênero*, e buscou desenvolver, dada a ausência de debates e disciplinas sobre gênero e diversidade, um estudo sobre a formação voltada para professores/as de EF acerca de relações de gênero, avaliando-se os eventuais impactos dessa ação na práxis educativas dos/as

participantes. O trabalho foi produzido por Mariana de Oliveira Duarte, professora da Universidade Regional do Cariri/CE. Como referências bibliográficas, utilizou-se Helena Altmann, Pierre Bourdieu, Silvana Goellner, Stuart Hall, Guacira Louro, Joan Scott e Liane Uchoga.

Como percurso metodológico, utilizou-se a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que envolveu nove professores/as do curso de Licenciatura Plena em EF da Universidade Regional do Cariri, tendo a fase do tratamento de dados ocorrido em três fases: aplicação de questionário diagnóstico; implementação da formação (curso de curta duração) sobre as temáticas de gênero e interseccionalidade; e uma avaliação do desenvolvimento da formação e de todo o processo, por meio de aplicação de questionário. Após isso, os resultados apontaram que a maioria das pessoas pesquisadas tinha raso conhecimento sobre a temática de gênero e apresentava dúvidas até sobre os conceitos mais básicos, sendo válido mencionar ainda que, do universo de nove docentes pesquisados/as, apenas dois/duas abordavam a temática gênero em suas aulas.

Segundo a autora, para que haja uma efetiva mudança nas práticas sexistas historicamente perpetuadas ao longo dos anos nas aulas de EF, é necessário que haja uma reformulação nos currículos dos cursos de graduação, com a devida inclusão da temática gênero como discussão obrigatória nas licenciaturas, complementando ainda: “... este é apenas um dos passos para que a desigualdade de gênero seja combatida na disciplina e na sociedade” (Duarte, 2021, p. 116). Para além disso, é necessário ampliar a oferta desse tipo de formação, exclusivamente para professores/as e licenciandos de educação física, com vistas à melhoria das práticas nas escolas. As evidências do estudo da autora Mariana Duarte indicam que o caminho que pode expandir o número de professores/as problematizadores das questões de gênero, que emergem no cotidiano das aulas de EF, ainda precisa de muita pavimentação.

Por fim, trazemos a dissertação intitulada *Por que não somos todos transidentidades? Por uma educação física que não escolhe, acolhe*, também defendida em 2021. Influenciada pelos estudos queer e interseccionalidade, esta pesquisa investiga como a prática pedagógica dos/das professores/as de educação física do Colégio Pedro II acolhe identidades e diferenças discentes. Além disso, questiona a práxis pedagógica destes/as docentes limitada a marcadores identitários ou sociais de diferença. A alegação é de que o espaço escolar revela-se e transforma-se a todo instante, não devendo haver, em tese, predileção, por parte dos/das docentes, por um ou outro grupo, uma ou outra identidade, uma ou outra diferença. O termo TRANSidentidade foi utilizado para passar a mensagem de que a humanidade está em constante transformação e

fluidez, sugerindo, assim, um diálogo mais potencializador no acolhimento às diferenças identitárias. O trabalho tem a autoria de Carlos Henrique Rego Gonçalves, professor do Colégio Pedro II.

Como referências, foram utilizados Helena Altmann, Daniela Auad, Luciano Corsino, Judith Butler, Priscila Dornelles, Marcos Neira e Alfredo Veiga-Neto, dentre outros. A metodologia de pesquisa empregada foi estudo qualitativo, com enfoque etnometodológico. Os resultados apresentados apontam para uma maior aproximação dos/das professores/as com o multiculturalismo crítico pós-colonial e com os Estudos Culturais. O autor avalia que a prática pedagógica realizada pelos professores entrevistados apresenta leve inclinação para o desenvolvimento de uma política afirmativa de identidades, onde a diversidade é contemplada e valorizada, mas que nem sempre essas diferenças são totalmente visíveis, existindo ao mesmo tempo uma referência explícita às identidades plurais e a um certo absolutismo das diferenças. Tal inferência o leva a concluir que

... os resultados e discussões desta pesquisa, apontam para um caminho pedagógico ainda cheio de inquietudes e desbravamentos em torno do tema. A TRANSidentidade é apenas um olhar, entre tantos outros, que pode trazer mais reflexão para a difícil tarefa de acolher as identidades e diferenças discentes em condições de equidade nas aulas de EF (Gonçalves, 2021, p. 69)

Com base nas buscas realizadas, ao considerarmos os descritores de gênero, interseccionalidades e educação, temos um número considerável de produções; que contrasta com um número relativamente baixo ao substituírmos o descritor educação pelo descritor educação física. Outro ponto importante é que o fato das produções sobre a temática de gênero e interseccionalidades na área de EF datarem somente a partir do ano de 2021 e ainda a ausência de tese (s) caracteriza que os estudos de gênero e interseccionalidades no campo da EF ainda são recentes, aumentando inclusive a nossa responsabilidade na condução deste estudo, que pode abrir portas para mais pesquisadores/as mergulharem neste vasto e imponente campo. Contudo, é justo mencionar que as dissertações encontradas apresentam importantes contribuições que em alguma medida nos inspirarão para a construção deste estudo; com destaque para as dissertações de Erika Nascimento, Mariana Vicente e Carlos Gonçalves.

Dando início à revisão de literatura que irá referenciar os nossos estudos, abordaremos no próximo capítulo a relação entre gênero e corpo; conceituando-os e discutindo-os. Abordar-se-á também o movimento feminista contemporâneo, que nos ajudará a entendermos a dinâmica

do debate generificado que permeia as relações humanas. Na mesma seção traremos apontamentos sobre questões que envolvem os estudos socioculturais do corpo.

CAPÍTULO 2: GÊNERO E O CORPO

De fato, como podemos conceituar gênero? Neste capítulo traremos a contribuição de diferentes atores/as para nos auxiliarem nesta conceituação. Antes, podemos nos remeter à boa e velha gramática, pois, para ela, gênero é entendido como uma maneira de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado, e não simplesmente uma descrição objetiva de traços eventualmente inerentes. Esta era exatamente a razão de se utilizar o termo gênero em vez de sexo nas discussões sobre papéis e comportamentos entre homens e mulheres, pois eles não eram naturais, mas sim atribuídos ou designados (Scott, 2019).

2.1 - Conceituando gênero

Refletir e problematizar sobre a temática de gênero demanda reconhecimento, valorização e respeito às diferenças. Entretanto, quando tais aspectos são ignorados, é possível notar a prevalência de interesse de determinados grupos sociais em detrimento da supressão dos direitos de outros.

[...]É nesses momentos – quando exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros – que a tensão entre indivíduos e grupos emerge (Scott, 2005, p. 8)

Judith Butler (2010) vem afirmar que “... gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (Butler, 2018, p. 25); ou seja, essas inscrições transcendem a aspectos meramente biológicos. Diante dessa fala, pode-se sugerir que para se alcançar uma convivência social minimamente harmoniosa, o olhar da população acerca da concepção e diversidade de gênero precisa ser questionado e ampliado.

Discutir gênero nos propõe a confrontarmos o suposto determinismo biológico que se faz presente no uso de expressões como sexo e diferença sexual, remetendo-se suas ideias a identidades subjetivas de homens e mulheres. Gênero pode ser considerado “... exatamente o termo criado para resistir “à redução das relações sociais às diferenças físicas sexuais.” (Scott, 2019, p. 2). Judith Butler (2014), complementa o diálogo mencionando as variadas formas de manifestação de gênero na sociedade:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume (Butler, 2014, p 253)

Essas múltiplas formas de manifestação de gênero (hormonal, cromossômica, física e performativa) precisam ser debatidas e publicizadas nos mais diversos setores da sociedade, com vistas de fato a promover-se uma ampla instrumentalização da população como um todo e, por tabela, combater-se a desinformação, que é um dos principais expoentes de proliferação de ondas discriminatórias. As três primeiras formas de manifestação dizem respeito a aspectos biológicos e a última está ligada a questões de norma.

A performatividade não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição (Butler, 2019, p 35)

Corroborando com as palavras da autora, podemos compreender que o conceito de performatividade se remete à concepção de gênero como um conjunto de atos ou de gestos corporais, que assumidos, reproduzidos ou encenados no cotidiano, absolutamente atemporais e mutáveis; movidos por convicções religiosas, familiares ou de qualquer outra natureza. Nas aulas de EF, dentre outras situações, podemos notar a manifestação da performatividade de gênero nos momentos de formação de equipes para a prática de jogos, esportes ou danças; nas representações do que é considerado atividade específica para meninos ou meninas, nos estereótipos de corpo e também nas sexualidades. Se formos expandir os exemplos para fora do ambiente da EFE, a performatividade de gênero está presente também na organização das turmas na hora da entrada por fileiras de estudantes, pois não é raro observarmos fileiras que prezam por separar meninos de meninas, sendo esse exemplo válido também para as filas de acesso aos refeitórios.

Quanto à questão da reprodução de normas sociais, essa reprodução vai marcar as relações de gênero que, ao longo de suas representações, imprevisivelmente pode desfazer ou refazer essas mesmas normas, oferecendo ainda a possibilidade da reconstrução de sua realidade de acordo com eventuais novas orientações. Uma norma opera no campo das práticas sociais sob o tácito padrão comum da normalização e, embora uma norma seja analiticamente separável das práticas nas quais ela está inserida, também pode mostrar-se resistente a quaisquer esforços de descontextualização de sua operação.

Normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem. (Butler, 2014, p 252)

Para Judith Butler, os efeitos da operação das normas sociais são mais preocupantes do que sua eventual implicitude ou explicitude. Para a autora, as pessoas que defendem gênero como sendo algo associado exclusivamente às matrizes masculina ou feminina desconsideram as mutações e permutações de gênero que transcendem a esse binarismo:

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. (Butler, 2014, p 252)

Portanto, qualquer discurso de gênero que o restrinja à ideia do binarismo homem e mulher como forma exclusiva de compreender o campo do gênero, vai atuar no sentido de “efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção” (Butler, 2014, p 254).

Não menos importante que entendermos esses desdobramentos é termos ciência de que os estudos de gênero nas relações sociais apontam para uma busca pela igualdade e pela redução das diferenças, sendo portanto fundamental compreendermos que igualdade e diferença não são categorias que se contrapõem, ao contrário, dialogam, no sentido de que o conceito de igualdade “... Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (Scott, 2005, p.5). O não reconhecimento das diferenças sociais impossibilita qualquer ação no sentido de combatê-la, por isso o caminho mais fácil para quem não se importa com elas é ignorar a sua existência e promover uma falsa ideia que todos/as somos iguais e que ou que todos/as estamos no mesmo barco.

A tão sonhada igualdade entre os gêneros é talvez o combustível mais potente que nos move a prosseguirmos firmes nesse (difícil) propósito. É necessário reconhecer, porém, que para essa expectativa se aproximar da realidade, muito há o que se fazer a cada dia, a começar pelo mínimo: que se reconheçam as diferenças existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho, nas escolas e em todos os setores sociais e, a partir disso, que busquem-se formas de equalização dos direitos entre estes grupos. Joan Scott denomina esse conjunto de ações como agenda feminista igualitária:

a crença na possibilidade de que os papéis das mulheres possam ser drasticamente alterados para melhor e que alguma medida de igualdade entre os sexos possa ser alcançada. É uma maneira discreta de endossar aspectos da agenda feminista igualitária (Scott, 2019, p 14)

Para além disso, a autora nos alerta para a importância que, uma vez obtido o domínio da conceituação do termo gênero, tenhamos o cuidado de não nos apegarmos ao uso dessa nomenclatura, mas que consideremos eventuais ressignificações de ideias. O objetivo disso não só é a ampliação do entendimento geral sobre o assunto mas também a manutenção de foco em todas as questões que o envolvem (Scott, 2019)

2.2 - O movimento feminista contemporâneo

Tratar sobre gênero também nos remete ao movimento feminista contemporâneo, que pautou as primeiras discussões sobre o assunto e que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960. Passados então mais de 60 anos do seu surgimento, percebe-se ainda que há muito esforço a ser empregado nessa luta, tamanhos são os obstáculos no combate às discriminações de gênero nas nossas escolas e na sociedade como um todo. hooks (2018), define feminismo como

[...]um movimento para acabar com sexismo, dominação e opressão sexistas, é uma luta que inclui esforços para acabar com a discriminação de gênero e para criar igualdade, é um movimento fundamentalmente radical (hooks, 2018, p.157)

Por mais desafiadora que essa luta possa ser, na qualidade de professores/as e profissionais de educação, não podemos nos eximir dela, porque todas as vezes em que se discrimina alguém pelo gênero ou orientação sexual, ali o sexismo e a injustiça se faz presente. E justamente esse é o principal alvo da causa feminista: “O movimento feminista avança sempre que qualquer homem ou mulher, de qualquer idade, trabalha pelo fim do sexismo” (hooks, 2018, p.160). E esse avanço não exige que necessariamente aderamos a organizações ou associações, mas que possamos trabalhar em nome do feminismo do lugar onde estivermos: podemos começar a fazer o trabalho pelo feminismo por exemplo de casa: educando a nós mesmos e às pessoas que amamos.

Durante muito tempo, perdurou o pensamento entre as feministas de que gênero era o único fator que determinava status social, hierarquizava pessoas e distinguia umas das outras; mas o feminismo visionário radical refuta este pensamento, ao incentivar as pessoas a terem coragem de avaliarem a vida do ponto de vista não apenas do viés de gênero, mas também do

viés de raça e de classe, para que a partir desses pontos se pudesse compreender mais amplamente nossa posição dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca (hooks, 2018)

A propósito, a autora afirma ainda que a diferença de classes e a maneira como essa pauta dividia as mulheres foi uma questão sobre a qual mulheres do movimento feminista relatavam bem antes de abordar raça. Isso se explica pelo fato de, à época, os trabalhos disponíveis para elas terem sido os mesmos de mão de obra não qualificada e mal remunerada disponíveis para todas as mulheres trabalhadoras; ao contrário das mulheres pertencentes aos grupos de elite, que tinham acesso aos mais elevados níveis de educação e que deveriam permanecer em casa em vez de se juntarem aos postos de trabalho ocupados pelas mulheres pertencentes às classes trabalhadoras.

Para hooks (2018), em alguns momentos algumas dessas mulheres desafiavam a norma e saíam de casa para trabalhar, cumprindo tarefas inferiores e até incompatíveis com as habilidades que elas adquiriram na sua formação. Óbvio que a decisão dessas mulheres de romperem com a norma vigente caracterizava um enfrentamento e oposição aos seus respectivos maridos e famílias:

Foi essa resistência que tornou a questão do trabalho fora de casa uma questão de discriminação de gênero, e tornou a oposição ao patriarcado e a busca por direitos iguais em relação aos homens de sua classe a plataforma política que escolheu o feminismo em vez da luta de classe (hooks, 2018, p 66).

A conscientização feminista revolucionária tem como foco enfatizar a importância de se entender o patriarcado como um sistema de dominação, bem como de compreender a forma como ele se institucionalizou, se disseminou e como se mantém. Entender a forma como a dominação masculina e o sexismo são exercidos, de certo modo contribui para que mais mulheres sejam conscientizadas sobre como se dão os processos de exploração e opressão por homens com este perfil mais dominador. hooks (2018, p. 29) “Através da conscientização, mulheres adquiriram força para desafiar o poder patriarcal no trabalho e em casa”.

Se pararmos para refletir, poderemos notar o quanto ainda podemos avançar nesse campo a fim de que potencializemos, seja nas salas de aula, seja na sala de professores e por que não nas reuniões de responsáveis, momentos de reflexão e conscientização sobre a compreensão da lógica do poder patriarcal, bem como as formas de enfrentamento a ele, sendo importante citar o contexto deste movimento, que pauta-se na divisão sexual e na dominação do mundo pelos homens. Com isso, ao menos a nossa comunidade escolar teria instrumentalização suficiente para propagar as reflexões advindas dessas discussões por outros

espaços de convivência social, contribuindo assim para a desconstrução de práticas discriminatórias.

No modelo do patriarcado, homens utilizam-se de diferentes formas de violência para consolidar a afirmação da supremacia masculina nos núcleos familiares. Essa dominação masculina concebe as mulheres como meros objetos simbólicos, colocando-as em estado permanente de insegurança física, mental e social e, para além da questão de hierarquização, não se pode deixar de mencionar a exploração, opressão e silenciamento às quais essas mulheres cotidianamente são submetidas pelos homens neste modelo (Bourdieu, 2019).

Para além das questões de classe, hooks (2018) afirma ainda que nenhuma intervenção mudou mais a cara do feminismo norte-americano do que a exigência de que pensadoras feministas reconhecessem a realidade de raça e racismo. Segundo a autora, era sabido entre todas as mulheres brancas estadunidenses que a branquitude era de fato uma categoria privilegiada:

Sabíamos que não poderia haver verdadeira sororidade entre mulheres brancas e mulheres não brancas se as brancas não fossem capazes de abrir mão da supremacia branca, se o movimento feminista não fosse fundamentalmente antirracista (hooks, 2018, p 92).

Pelo que se lê, alcançar o status de pessoa antirracista exige mais do que simplesmente não ser racista, porque não bastava não cometer racismo, era necessário fazer mais, era necessário combatê-lo. Seria um sonho se o lema do antirracismo fizesse parte das construções de todos os projetos político pedagógicos escolares, porque, se não fecharmos os olhos, o que podemos ver de atos racistas em nosso cotidiano escolar é algo assim apavorante, que tem ceifado oportunidades, sonhos e vidas.

Bell hooks (2018) acrescenta outro elemento para a discussão do feminismo, que é justamente a necessidade de, na busca por uma conscientização feminista mais ampla, atrair-se o engajamento masculino, com vistas à desmistificação daquilo que até então era conhecido como movimento anti-homem. Para a autora, os homens são tão essenciais para o movimento revolucionário feminista quanto as mulheres:

Se tivesse havido ênfase em grupos para homens, que ensinassem garotos e homens sobre o que é sexismo e como ele pode ser transformado, teria sido impossível para a mídia de massa desenhar o movimento como sendo anti-homem. Teria também prevenido a formação de um movimento antifeminista de homens (hooks, 2018, p.33)

Com base nisso, é preciso mobilizar e conscientizar homens de todas as idades para engajarem num movimento de resistência ao sexismo. E que esse movimento seja fomentado, reafirmado e valorizado em todos os ambientes em que circularem, tendo em vista que o sexismo está impetrado em todas as camadas sociais. Sem ter homens aliados à luta feminista, o movimento de dedicação para corrigir o pressuposto tão arraigado no inconsciente cultural de que o feminismo não irá progredir, acaba perdendo força:

...precisamos trabalhar com muita força para afirmar que feminismo não é anti-homem. O feminismo é antissexismo. Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo; enquanto uma mulher que se mantém apegada ao pensamento e comportamento sexistas, infiltrando o movimento feminista, é uma perigosa ameaça (hooks, 2018, p.33)

É necessário admitir que, na prática, talvez não seja uma tarefa fácil convencer mulheres feministas sobre a importância da necessidade da arregimentação de homens para o combate às práticas machistas, pois na mente das mais resistentes ou menos instrumentalizadas, ainda nutre-se a cultura da redução do feminismo meramente a um movimento contra os homens. Diante desse obstáculo, militantes da causa feminista devem insistir nas tentativas de desconstrução de rótulos estereotipados, como esse que dá conta de que supostamente somente mulheres teriam legitimidade para se assumirem feministas. “É necessária educação feminista de base para uma consciência crítica” (hooks, 2018, p. 156)

Nesse sentido, inserir-se na cultura de desconstrução desse e outros estereótipos acaba sendo de fundamental importância para qualquer pessoa que estude ou trabalhe com políticas feministas. Contudo, para que tenhamos chances de êxito, é preciso transformar o inimigo interno antes do confronto contra o inimigo externo, reforçando que as verdadeiras ameaças e inimigos do feminismo são o pensamento e o comportamento sexistas, e não os homens. hooks (2018)

Sabemos que todas as mulheres do mundo poderiam se tornar feministas, mas, se os homens permanecerem sexistas, nossa vida ainda será desvalorizada. É urgente que homens levantem a bandeira do feminismo e desafiem o patriarcado (hooks, 2018, p. 159)

Por fim, a autora afirma que as políticas feministas têm por objetivo pôr fim à dominação e libertar a todos/as para que possam ser de fato quem são e viverem a vida em um lugar onde se ame a justiça e que se possa viver em paz. “O feminismo é para todo mundo.” (hooks, 2018, p 162)

2.3 - Estudos socioculturais do corpo

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventada e a serem descobertas (Goellner, 2010, pág.29)

É com esta reflexão que iniciamos a discussão deste tópico, entendendo que o corpo, seja o nosso seja o de outrem, deve ser enxergado para além do que os olhos conseguem ver, considerando-se e explorando-se suas infinitas possibilidades de interações e manifestações. Como principal referencial teórico, lançaremos mão do consagrado autor David Le Breton, que em sua obra intitulada ‘A Sociologia do Corpo’ dialoga com a reflexão sobre corpo de Goellner (2010):

O corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o físico e simbólico; por isso, a abordagem sociológica exige prudência particular e a necessidade de discernir com precisão a fronteira do objeto (Le Breton, 2012, p. 92).

Para o autor, não é possível dissociar a existência humana do movimento corporal, porque ambos se conectam e a partir desta conexão surgem as manifestações corporais que necessariamente demandam a adesão de outros indivíduos:

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros (Le Breton, 2012, p.8).

Moldado pelo contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido, o corpo é o condutor de significados pelo qual a comprovação da relação dele com o mundo é construída; a exemplo das atividades perceptivas, da expressão de sentimentos, dos ritos de interação, dos conjuntos de gestos e mímicas, dos jogos de sedução, das técnicas corporais, dos exercícios

físicos e das expressões de dor e sofrimento, dentre outros. O corpo identifica o indivíduo, o tornando único.

De fato o corpo, quando encarna o homem, é a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros. Na medida em que se ampliam os laços sociais e a teia simbólica, provedora de significações e valores, o corpo é o traço mais visível do ator (Le Breton, 2012, p. 10).

Na contramão do senso comum, é importante compreendermos que as expressões corporais não são inatas, mas forjadas socialmente e variáveis conforme as particularidades e o contexto social de cada indivíduo:

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros (Le Breton, 2012, p.9).

Nesta definição do autor podemos notar o potencial que o corpo tem no sentido de se expressar conforme a individualidade de cada um/a, ou seja, não atendendo necessariamente as concepções ou teorias que buscam a sujeição do corpo a normas sociais que sugerem uma pseudo naturalidade de gestos ou movimentos. As expressões corporais, nesta concepção, não são naturais: “Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto de dados da simbologia própria do grupo social. Não há nada de natural no gesto ou na sensação” (Le Breton, 2012, p. 9).

Goellner, em sua obra intitulada *A Produção Cultural do Corpo*, de 2003, pondera acerca da importância de olharmos para este corpo buscando enxergar infinitas possibilidades para além das biológicas:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventada e a serem descobertas (Goellner, 2003, pág.28)

Nesse sentido, todo movimento do corpo só teria significado quando associado ao conjunto da comunidade social na qual o ator estivesse inserido. Pois o corpo, por ser o grande

protagonista da presença humana, está no cruzamento de todas as esferas culturais e suas ações não estão associadas a uma lógica estritamente biológica.

Outro ponto importante neste discurso é que as características físicas e morais atribuídas ao homem e à mulher não são inerentes a atributos corporais mas às definições sociais que lhe são dados e às normas de comportamento eventualmente implicadas. Le Breton (2012) corrobora esta teoria, ao dizer que

[...]os trabalhos de orientação sociológica demonstram que as ações do corpo ao longo da existência do homem, ao contrário de serem artefatos da organização biológica e instintiva, obedecem muito mais à simbólica social e cultural (Le Breton, 2012, p.64).

Não raro, tanto a mídia como outros setores da sociedade, como a indústria de alimentos, roupas e estética vêm tentando impregnar em nossas mentes seus estereótipos de beleza, comportamento, moda e vestuário, dentre outros. A maioria destes estereótipos estariam pautados em aspectos biológicos, em detrimento de aspectos socioculturais:

As características físicas e morais, as qualidades atribuídas aos sexos, dependem das escolhas culturais e sociais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico. A condição do homem e da mulher não se inscreve em seu estado corporal, ela é constituída socialmente. Como escreveu S. de Beauvoir, ‘não se nasce mulher, torna-se mulher’. O mesmo ocorre ao homem.” (Le Breton, 2012, p. 66).

Nesta definição pode-se perceber a preocupação do autor com a questão da discussão de gênero, quando traz ao debate uma clássica afirmação de Beauvoir, que chama a atenção da sociedade ao defender a bandeira de que não se deve estereotipar pessoas simplesmente por características supostamente atribuídas ao nascer com este ou aquele sexo. Ao que parece, as diferenças de ordem física observáveis entre homens e mulheres dependem bem mais das expectativas sociais que lhe são atribuídas do que necessariamente o que pode ser visto a olho nu; expectativas essas que são determinadas pelos sistemas educativos aos quais estes atores estão inseridos e também por seus estilos de vida.

Em nossas sociedades, por exemplo, tanto a menina como o menino podem ser educados conforme uma predestinação social que, de antemão, lhes impõem um sistema de atitudes que corresponde aos estereótipos sociais (Le Breton, 2012, p.67).

Para agravar a situação, as análises generificadas baseadas em expectativas e estereótipos sociais têm a função de forjar os futuros papéis de homens e mulheres na sociedade, alargando ainda mais as atitudes discriminatórias e reducionistas contra as mulheres:

A configuração distintiva dos sexos prepara, segundo Belotti, o homem e a mulher para um papel futuro dependente dos estereótipos do feminino e do masculino. Esse encorajamento para a doçura do lado feminino tem em contrapartida do lado masculino o encorajamento à virilidade. A interpretação que o social faz da diferença dos sexos orienta as maneiras de criar e educar a criança segundo o papel estereotipado que dela se espera (Le Breton, 2006, p.67)

Para Cyrulnik (1997), ao longo do curso da vida, o corpo do ser humano tem necessidade de estar em contato com outros corpos, a fim de vivenciarem novas experiências e se realizarem na sua sensorialidade, processo que ele denomina de encantamento do mundo.

O encantamento do mundo é um produto da evolução: os animais são enfeitiçados quando percebem a sensorialidade de um outro, o odor, a cor, a postura, que o governa servindo-se dos cinco sentidos. E os homens, única espécie que possui seis sentidos, vivem no duplo encantamento dos sentidos e do sentido que a historicidade cria. Nunca vemos o mundo dos outros, mas representamo-lo pelos sinais das palavras e dos seus gestos, que nos enfeitiçam ainda mais (Cyrulnik, 1997, p. 8)

E é esse encantamento do mundo que envolve as práticas de educação física, nos seus movimentos e gestos, que tendem a atrair ou afastar a participação dos/das estudantes a cada encontro. Nesses momentos os/as estudantes têm a oportunidade de se descobrir e explorar suas possibilidades de interação uns/umas com os/as outros/as.

O ter com o/a outro/a, como aponta o autor, acontece entre corpos que se conectam por meio de um processo sensorial e afetivo, sendo válido observar que a sensorialidade humana sofre modificações mediante as interações sociais e também à medida que o organismo amadurece. Nas próprias interações de crianças e adolescentes nos diversos ambientes e momentos escolares, sobretudo nos períodos de recreios e intervalos, é possível notar na prática o conceito cyrulnikiano de encantamento do mundo.

Para Mendes e Nóbrega (2004), a relativização teórica entre corpo, natureza e cultura fornece elementos para uma concepção do processo educacional a partir da compreensão do corpo na sua relação com o ambiente, cultura e sociedade em que está inserido; bem como nos ajuda a compreendermos o advento da cognição como um texto corporal. A percepção do conhecimento como texto corporal poderá contribuir para o fomento de intervenções pedagógicas com vistas à problematização de conceitos segregadores de corpo e movimento;

daí a importância de intervirmos em nossa prática docente lançando mão de estratégias que agucem o desejo de estarmos com o outro e juntos/as produzirmos esse conhecimento.

As autoras acreditam que estas aproximações epistemológicas podem contribuir para que a educação, em vez de optar pela fragmentação dos saberes/práticas e pela fragmentação do próprio indivíduo em corpo e mente, reconheça os múltiplos significados da palavra corpo, por meio do diálogo com os diversos campos do conhecimento. As reflexões sobre as variadas conexões corporais nos ajudam a reconhecermos a linguagem do corpo como possibilidade de conhecimento e revela, em sua polissemia biocultural e histórica, o movimento (que a rigor é um gesto) e a própria linguagem do corpo.

Pensar uma nova agenda do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas, ou ainda o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte. (Mendes; Nóbrega, 2004, p. 135).

Pode-se dizer que as técnicas corporais não expressam necessariamente conteúdos de ensino formal, mas também envolvem costumes, cultura, religiosidade, ritos e normas, bem como refletem diferentes maneiras de pensar, sentir e agir. Podemos inferir com isso que as próprias relações de gênero nas aulas de educação física podem ser explicadas pelo viés das técnicas corporais, que para o próprio autor, não podem ser reduzidas a uma análise instrumental.

Marcel Mauss (2003) deu sua contribuição para a ciência através dos estudos sociológicos sobre técnicas do corpo, enquanto Le Breton (2012) nos alerta sobre o cuidado que devemos ter em incorreremos no erro de objetificarmos o corpo, reduzindo-o a um mero instrumento ou ferramenta; mas que devemos considerar seus gestos, que possuem significação e valor:

O estudo sociológico das técnicas do corpo é uma via proveitosa com a condição de esclarecer, para não cair num dualismo elementar, que mesmo sendo o corpo uma ferramenta, ele continua sendo o ‘fato do homem’ e depende então da dimensão simbólica. O corpo não é nunca um simples objeto técnico (nem mesmo o objeto técnico). Além disso, a utilização de certos segmentos corporais como ferramenta não torna o homem um instrumento. Os gestos que executa, até os mais elaborados tecnicamente, incluem significação e valor (Le Breton, 2012, p.43 e 44).

A aprendizagem das modalidades corporais se dá por toda a vida e conforme as modificações socioculturais, não limitando-se a determinadas faixas etárias, variando “conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência.” (Le Breton, 2012, p. 9)

Para Beauvoir (1980), por Le Breton (2012), a busca de uma sociedade mais humana está associada a uma ideia de igualdade, que não almeje a superioridade sobre outrem nem o excesso, mas apenas o suficiente para a provisão das necessidades essenciais para todos/as. Além disso, as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres não são determinantes para a execução de funções sociais essenciais; pois, além da força muscular ser dispensável ao provimento das necessidades essenciais humanas, a própria técnica do corpo veio para suprimir tais diferenças. Para ilustrar, pode-se citar o exemplo de tarefas que podem ser executadas com ínfimos dispêndios energéticos, como um simples aperto de um botão.

[...]na busca da transformação das relações entre os sexos, de modo a superar a relação de dominação e implementar a relação de cooperação, necessariamente há que se postular a igualdade ‘social’ dos sexos.” (Saraiva, 2005, p.159).

Tal postulação se torna mais factível quando há o envolvimento de múltiplos atores escolares; tais como gestores/as, docentes, profissionais de educação, responsáveis e estudantes. Kunz (1991) relaciona a educação física escolar à superação das contradições sociais entre os gêneros:

Pelas avaliações realizadas pelos alunos a respeito da Educação Física e dos esportes praticados fora do contexto escolar, pode-se concluir que a Educação Física contribui para reforçar uma socialização específica em relação ao sexo (...). Neste sentido, a Educação Física poderia ter a chance de sensibilizar para uma futura superação da contradição social em relação aos diferentes papéis assumidos pelo homem e pela mulher na sociedade, concentrando sua temática de movimentos e jogos na aprendizagem social co-educativa (Kunz, 1991, p.79)

Se há mais de trinta anos já se notava contradições sociais nos papéis assumidos na sociedade por homens e mulheres, pode-se dizer que o cenário atual é ainda mais grave, com as mídias denunciando diariamente supressão de direitos das minorias, sem contar a opressão e violência contra corpos negros, gays, pobres e femininos, como detalha Butler (2020):

A violência é a ação iminente daquele corpo negro masculino. E, porque no interior desse esquema imaginário a polícia protege a branquitude, sua própria violência não pode ser lida enquanto tal; porque o corpo negro masculino, antes de qualquer vídeo, é o lugar e fonte de perigo, uma ameaça; o esforço policial para subjugar este corpo, mesmo que por antecipação, está justificado a despeito das circunstâncias. Ou melhor, a convicção dessa justificação reorganiza e ordena as circunstâncias para se adequar a essa conclusão. Em outras palavras, é necessário ler não somente o “evento” da violência, mas o esquema racista que lhe orchestra e traz interpretação, que fragmenta a intenção violenta do corpo que a exerce e a atribui àquele que a recebe (Butler, 2020, p. 5- 7).

Le Breton (2012) faz uma análise sobre estilos de vida e a cultura da supervalorização de práticas físico-desportivas, que segundo ele varia conforme a classe social dos praticantes. Tal teoria reforça a presença da interseccionalidade neste campo, ao considerarmos a categoria classe social como um dos marcadores sociais da diferença presentes na escola:

P. Bourdieu revela nas práticas físicas e esportivas a correlação entre as condições sociais de existência e o aspecto exterior associado como estrutura que alimenta os estilos de vida. Uma prática esportiva é tão mais valorizada socialmente à medida que encabeça uma certa visão do corpo, própria aos ‘agentes’ da classe social, e é tão menos apreciada na medida em que se afasta dessa visão (Le Breton, 2012, p. 83)

Visando o efetivo combate às assimetrias nas relações de gênero e à redução das desigualdades nas aulas de educação física e também no ambiente escolar como um todo, é imprescindível que haja um engajamento da comunidade escolar como um todo, por meio de contínuas problematizações e intervenções, no sentido de se promover um senso coletivo de responsabilidade social, como defende Fleury (1987):

Isto não significa que os conflitos devam ser suprimidos. Pelo contrário, é necessário criar condições para que todos possam expressar e defender suas ideias e seus interesses. E na medida em que as tentativas (conscientes ou não) de ação individualista e manipuladora forem sendo desmascaradas e superadas, as atitudes de respeito, diálogo e participação poderão ir amadurecendo. Esse tipo de relação permite que o conflito se torne fonte de dinamismo e de criatividade coletiva e, portanto, elemento fundamental para a construção e crescimento dos grupos e da sociedade (Fleury, 1987, p. 55-56)

Uma das mais coisas que mais se vê nas escolas, e aí não somente nas aulas de educação física, são situações de discriminação e exclusão contra manifestações corporais baseadas em questões religiosas em detrimento de suas raízes culturais. Nessas situações, é possível notar o grau de intolerância praticada por alguns grupos, não só de estudantes, mas também de gestores/as e docentes, às formas de manifestação corporal ‘diferentes da usual’ ou que causam certo ‘alvoroço’ na escola ou não repercutem bem nas famílias dos/as estudantes, através de

episódios de negação e/ou invisibilização das manifestações corporais que cada indivíduo ou grupo social possui.

Podemos citar também a dominação masculina, que tanto pauta as diferenças de gênero nas aulas de educação física, marcada por relações de poder. Como nos lembra Pierre Bourdieu (2019), tais diferenças estão há milênios inscritas na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais dos indivíduos, ou seja, não é tarefa simples resistir a essa dominação, mas também não é impossível.

Como exemplo da influência da dominação masculina nas aulas de educação física, trazemos o exemplo do futebol ou futsal, onde ainda é possível perceber uma resistência dos meninos, sobretudo dos mais habilidosos, à inclusão de meninas. A exceção é quando se trata de meninas que possuam o mesmo nível técnico e de conhecimento de jogo como eles, sendo necessário pontuar que, quando se trata de meninos/as gays ou trans, percebe-se que a resistência é ainda maior.

Ainda sobre questões de corpo, Butler acrescenta que gênero também pode ser considerado como “um estilo ou ato corporal, que ao mesmo tempo é intencional e performativo” (Butler, 2018, p. 5). No que tange ao seu potencial performativo, o ato de gênero pode ser caracterizado tanto como “dramático” quanto como “não referencial”, ou seja, que foge à norma e à referência ‘padrão’.

O ato que alguém faz, o ato que alguém performa, é, em certo sentido, um ato que já estava sendo realizado antes de esse alguém entrar em cena. Assim, o gênero é um ato que já foi ensaiado, assim como um roteiro sobrevive aos atores específicos que fazem uso dele, mas depende de atores individuais para ser novamente atualizado e reproduzido como realidade (Butler, 2018, p. 10-11)

Uma vez compreendendo-se que gênero pode ser considerado como esse conjunto de atos corporais performativos já incorporados à cultura, mas passíveis de constantes atualizações e contínuas reproduções, reforça-se a importância de educar a sociedade para o caminho da tolerância e respeito à diversidade de manifestações de gênero.

A autora ainda nos chama a atenção ao falar sobre sanções aplicadas aos/as que performam gênero de modo ‘inadequado’ ou fora do ‘aceitável/razoável’. Sanções essas que são sofridas na pele, literalmente, por quem ousa performar na contramão das pessoas que se localizam nos atos corporais padronizados ou heteronormativos.

Performar o gênero de modo inadequado desencadeia uma série de punições ao mesmo tempo óbvias e indiretas, e performá-lo bem proporciona uma sensação de garantia de que existe, afinal de contas, um essencialismo na identidade de gênero... deveria bastar como sinal de que a verdade ou a falsidade de gênero são apenas socialmente impostas, e de modo nenhum ontologicamente necessárias... Como um campo corporal do jogo cultural, o gênero é uma questão fundamentalmente inovadora, ainda que esteja bastante claro que existem punições rigorosas para quem questiona ou sai do roteiro, ou mesmo para quem improvisa de maneiras não autorizadas (Butler, 2018, p 13, 14 e 16)

Que desafio o domínio dos excluídos e abjetos produz a uma hegemonia simbólica que força a rearticular radicalmente aquilo que determina quais corpos importam [matter], quais modos de vida contam como “vida”, quais vidas vale a pena proteger e salvar, que vidas merecem ser enlutadas? (Butler, 2019, p. 40)

A que ponto chegamos? Até quando assistiremos, inertes, a essa hegemonia simbólica formada por grupos opressores que deliberadamente exercem poder sobre pessoas que se desviam ou resistem ao padrão heteronormativo? Essa política fascista só traduz o ódio que move esses grupos a decidirem sobre corpos e modos de vida. Ódio esse que tem cerceado direitos universais e violentado pessoas, em sua maioria mulheres, negras, gays, lésbicas e transexuais.

No próximo capítulo, abordaremos justamente a temática das características que nos distinguem e nos marcam enquanto pessoas: as interseccionalidades. Na ocasião, iremos compreender a origem da discussão sobre o tema das interseccionalidades, conceituaremos os marcadores sociais da diferença e poderemos notar que a discussão sobre interseccionalidades também fazem-se presentes em documentos oficiais. Finalizaremos o capítulo problematizando a relação de aspectos interseccionais com o cotidiano das aulas de educação física.

CAPÍTULO 3 – INTERSECCIONALIDADES

Atualmente os/as pesquisadores da área de educação e educação física que se propõem a estudar/pesquisar gênero não conseguem fazê-lo ignorando olhar para o horizonte no entorno de gênero, sob o risco de comprometerem seriamente suas pesquisas. E esse olhar para o horizonte diz respeito justamente à ampliação para outros aspectos e caminhos que provocam exclusão além de gênero ou atravessando gênero. É sobre isso que iremos tratar neste capítulo: as interseccionalidades.

3.1 - Origem da discussão sobre interseccionalidades

Antes de adentrarmos no assunto do surgimento do tema, faz-se muito importante trazermos Lélia Gonzalez a este estudo. A razão é simples: embora Gonzalez não tenha tido autoria na criação do conceito da categoria Interseccionalidade, lá na década de 80, quando associava raça e gênero em suas análises, a autora já debatía essa abordagem. Gonzalez (2020) foi uma intelectual com viés tanto militante como acadêmica, tendo tido grande destaque nas duas formas de atuação.

Embora o conceito de interseccionalidade não estivesse em cena no contexto de atuação política e intelectual nas décadas de 70 e 80, isto é, não tivesse sido cunhado, Gonzalez (2020) já acenava para o duplo fenômeno do racismo e sexismo nas análises de conjuntura social no que se refere às relações interseccionais de poder (Prata; Ferreira; Barbosa, 2025, p. 3)

No texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, Gonzalez (2020), analisa a situação das desigualdades no Brasil e se debruça a compreender o processo de incorporação de raça e gênero como marcadores essenciais tanto nas questões sobre trabalho como nas relações raciais. Para Gonzales (2020), o privilégio racial é uma mancha no país, pois pessoas brancas, mesmo que eventualmente pobres, se beneficiam da exploração à população negra. Para ela, as pessoas brancas “recebem os dividendos do racismo” (Gonzalez, p. 60). A autora também abarca uma reflexão sobre a mulher negra no mundo do trabalho:

Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho (Gonzalez, 2020, p. 56).

Gonzalez buscava entender como se davam as situações conjuntas de opressão às mulheres, que normalmente ocorriam em conjunto,

...para moldar as experiências de mulheres negras, revelando como o racismo, o sexismo e a opressão de classe não são forças separadas, mas interconectadas, que se empilham socialmente e determinam presentes e futuros (Prata; Ferreira; Barbosa, 2025, p. 3)

Como se vê, Lélia Gonzales, como feminista negra brasileira, se destaca principalmente pelo pioneirismo, ao antecipar as discussões sobre o tema da interseccionalidade como um campo de estudo, embora não ainda com esse nome, mas com uma linha de entendimento onde se identifica linhas de opressão e resistência que se conectam e se entrelaçam, sobretudo às mulheres negras e pobres. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão (Gonzalez, 2018, p. 44).

Feita a devida contextualização e dados os devidos créditos à Lélia Gonzalez, podemos avançar e afirmar que uso do termo “interseccionalidade” é apontado pela literatura pela primeira vez, mais precisamente pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989) para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe. A origem do termo remete ao movimento do final da década de 1970, conhecido como Black Feminism (cf. Combahee River Collective, 2008; Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007), que ficou marcado por sua forte crítica ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo⁶.

A partir da herança do Black Feminism, as discussões sobre interseccionalidades foram concebidas, ali no início na década de 1990, tendo sido protagonizado por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras, dentro de uma lógica interdisciplinar. Por meio da instituição da interseccionalidade como categoria, o objetivo de Crenshaw (1994) é dar evidência às intersecções de gênero e raça, mas sem deixar de fazer menção aos marcadores classe e sexualidade.

Akotirene (2019) também aborda o início das discussões sobre interseccionalidades, onde ela afirma que o tema passou a ser amplamente adotado por acadêmicas/os, militantes de políticas públicas, profissionais e ativistas nos primeiros anos do século XXI. Em sua maioria, estudantes de ensino superior e professores/as de áreas interdisciplinares das áreas de estudos feministas, raciais, culturais e estudos da civilização estadunidense.

⁶ O termo *heteronormativo* refere-se ao conjunto de normas sociais, culturais e institucionais que tomam a heterossexualidade como padrão natural, legítimo e superior de sexualidade.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collings; Bilge, 2021, p.16)

O surgimento da interseccionalidade atende ao anseio social de se buscar, por meio dos estudos e das pesquisas, compreender os atravessamentos entre gênero e raça. A partir disso, buscar-se-á aprofundar o entendimento sobre as diferentes formas de discriminação e opressão que até então as teorias não estavam dando conta de explicar. Antes do surgimento dessas reflexões, os princípios do feminismo e do antirracismo indicavam o problema do machismo e do racismo como fenômenos sociais que vitimavam igualmente os indivíduos, ou seja, desconsiderando-se as especificidades de cada uma destas mazelas sociais.

[...] as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres (Crenshaw, 2002, p. 20)

Observem como a autora pondera acerca da visão do senso comum que trata as discriminações de gênero e raça isoladamente, em detrimento da concepção embasada numa perspectiva interseccional que concebe as discriminações atuando de forma interligada ou conectada. Ela dá o exemplo da mulher, e nós podemos transferir para as nossas estudantes; quer sejam meninas, adolescentes ou adultas, que, caso negras, são vítimas no mínimo duplamente, seja pelas características de seus cabelos, aparência de rosto ou estética corporal. “A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (Crenshaw, 2014, p.9-10). A autora complementa e endossa o que dizíamos acerca de nossas estudantes negras que sofrem discriminações na escola pelo menos duplamente:

A interseccionalidade 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 (Crenshaw, 2002: p.177).

Souza (1994), ao abordar a temática de gênero em sua tese intitulada *Meninos, à marcha! Meninas, a sombra: a história do ensino da Educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*, chama a atenção para o advento do entrelaçamento das categorias gênero, raça e classe;

configurando desta forma o que ficou conhecido como intersecção. Para a autora, tais categorias, embora entrelaçadas (interseccionadas), são distintas uma das outras e em determinados contextos sobrepõem-se uma/s à/s outra/s, remontando a Crenshaw (2014).

As intersecções apontadas tanto por Souza como por outros/as autores/as vão corroborar com o que estamos discutindo neste estudo, que é justamente o combate a opressões/discriminações na escola e, sobretudo, nas aulas de EF; considerando-se que estas situações não se limitam ao campo das questões de gênero, mas estendem-se também a outras categorias de análise. No entendimento de Corsino e Auad (2012), as ações no interior das conexões destas categorias desnudam as desigualdades cotidianas nas aulas de EF:

...perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais, assim como sua considerável complexidade durante as aulas de Educação Física, pode ser um avanço necessário no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da disciplina (Corsino; Auad, 2012, p. 8).

Para Ramos (2021) a interseccionalidade é vista “como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política” (Ramos, 2021, p.9). Para Collins e Bilge (2021), por conta de sua convergência com a agenda dos direitos humanos, a interseccionalidades encontra-se presente na perspectiva das políticas públicas globais. Além disso, no sentido da antidiscriminação e da igualdade de direito, está diretamente alinhada às orientações políticas da ONU, conforme reza a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Para ilustrar, as autoras citam dois artigos da referida Declaração, onde o primeiro artigo assegura que todos os indivíduos “nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e o segundo artigo declara que todos os cidadãos

[...]têm direito a todos os direitos e às liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer tipo, como raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outro (Collins; Bilge, 2021, p. 121).

Ou seja, em 1948 já se tinha registro legal que buscava garantir direitos sociais importantes, o que vai ao encontro do que estamos propondo com esse estudo e nos prova que essa peleja é um trabalho a muitas mãos. Tudo que estamos fazendo para alcançar o objetivo da justiça social na comunidade escolar, sobretudo nas aulas de EF, ainda é pouco diante da resistência encontrada no caminho.

Para Akotirene (2019), a interseccionalidade tem como um de seus motes “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado⁷” (Akotirene, 2019, p.19) Se essas três estruturas são inseparáveis, faz-se necessário um engajamento mais amplo, com a participação efetiva de diferentes setores da sociedade, para que sejam pensadas e executadas estratégias assertivas de mobilização e combate às múltiplas opressões engendradas nesse campo.

3.2 - Os marcadores sociais da diferença na escola e nas aulas de EF

Collins e Bilge (2021) argumentam que a interseccionalidade, como ferramenta analítica, considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são “inter-relacionadas e moldam-se mutuamente” (Collins; Bilge, 2021, p.16). Já para Davis (2028), “[...] ainda estamos diante do desafio de apreender as formas complexas como raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade e capacidades se entrelaçam” (Davis, 2018, p. 21)

Neste sentido, optamos por denominar as categorias de análise neste estudo como marcadores sociais da diferença. Para Zamboni (2014, p.13), os marcadores sociais da diferença são definidos como “...sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais”. Estes marcadores estão presentes nas mais diversas camadas estruturais da sociedade, inclusive na escola. Nunes (2018), Oliveira Junior (2017) e Neira (2014) enunciam alguns exemplos de variados marcadores sociais da diferença, são eles: classe, etnia, raça, gênero, deficiência, religião, geração, local de moradia, produção corporal, habilidades e modos de vestir, dentre outros. Para Gomes (2023), as análises teóricas que ponderam acerca da sobreposição entre raça, gênero e diversidade sexual se tornam mais desafiadoras e mais complexas quando a elas somamos, de maneira interseccional, as questões de classe social.

Em uma perspectiva interseccional, é possível perceber que as desigualdades e exploração econômicas agravam ainda mais essa conjuntura e provocam maior

⁷ O termo "cisheteropatriarcado" é uma crítica social que combina três elementos de desigualdade estrutural. O prefixo *cis-* refere-se a pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído ao nascimento (cisgêneros), enquanto *hetero-* diz respeito à heterossexualidade, ou seja, à orientação sexual heteronormativa. Já o termo *patriarcado* diz respeito a um sistema de dominação que historicamente coloca os homens em uma posição de poder em relação às mulheres e outros grupos marginalizados. Assim, o conceito de "cisheteropatriarcado" se refere à intersecção dessas três formas de dominação que, combinadas, reforçam a marginalização de pessoas que não se encaixam nos padrões de gênero e sexualidade estabelecidos.

impacto na vida de pessoas negras, mulheres e homens cis e pessoas trans. Tudo isso afeta as chances de integração dos sujeitos na sociedade, a garantia de direitos e a capacidade de mobilidade ou ascensão social. (Gomes, 2023, p.4)

Knudsen (2006) nos lembra que as marcas identitárias/categorias de análise ou marcadores sociais da diferença não são independentes uns dos outros, mas resultado de “formas de opressão inter-relacionadas que se manifestam em múltiplas formas de discriminação” (Knudsen, 2006, p. 61). Podemos notar a aplicabilidade dessa interdependência de marcadores quando, na escola, por exemplo, nos deparamos com corpos negros, femininos e gays sendo vítimas de discriminação ou exclusão. Diante dessa postura, é necessário refletirmos sobre o que nós, como educadores/as, no âmbito de nossas atuações profissionais, temos feito e o que ainda podemos fazer no sentido de reunirmos estratégias de combate à onda de indiferença e invisibilização que nos afeta e nos aflige.

Chama a atenção a forma como alguns agrupamentos sociais são enxergados por parte da sociedade; à luz do senso comum, equivocadamente são vistos como minoria, quando na verdade não o são, nem mesmo quantitativamente. A própria população brasileira, segundo o Censo de 2022, possui 56% do total autodeclarada negra e, mesmo sendo maioria absoluta, continua sendo violentada em seus direitos fundamentais. Fonseca e Brito (2022) ponderam sobre a ideia que paira no senso comum sobre a questão das populações minorizadas e subalternizadas:

Historicamente, povos indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, negros e negras são invisibilizados na sociedade por opressões de variadas ordens. Importa apontar que esses grupos sociais não são inferiores, são inferiorizados; não são subalternos, são subalternizados por pensamentos, políticas e ações eugênicas. Além disso, muitas vezes não são minorias, mas são minorizadas. (Fonseca; Brito, 2022, p.73)

Para Ramos (2021), é função da escola resistir à conversão de diferenças em desigualdades, além é claro, de defender uma educação que esteja de fato aliada à luta pela garantia de igualdade de oportunidades para todos/as os/as estudantes e profissionais da educação. Essa garantia deve se dar independentemente de gênero, orientação sexual, raça, aptidão física, religião ou classe social, pautando-se pelo respeito mútuo e reconhecimento (e não invisibilização) das diferenças.

Uma análise pautada no viés interseccional contribui para a superação de prismas parciais sobre marcadores sociais da diferença ou simplesmente, sobre diferenças. Tal entendimento nos leva a compreender que as categorias de gênero, orientação sexual, classe e

renda são vinculadas ou correlacionadas. Deste modo, entende-se que um estudo que se considere interseccional

...investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais da vida cotidiana. (Collins; Bilge, 2021, p. 15)

Nas aulas de EF, os marcadores sociais da diferença podem ser vistas ou percebidas em variadas situações. Quando por exemplo, quando algum/a aluno/a não pode usar determinado traje de roupa para fazer a aula prática ou uma menina que não pode usar calça e precisa usar saia, por imposição da família, temos aí normalmente o marcador da religião influenciando.

Quando na situação de uma formação de equipes para um jogo de queimado algum ou mais meninos se interessam em jogar, já é/são apelidado/s (marcado) como gay/s. Neste caso, temos o marcador de gênero, no caso, numa perspectiva reduzida ao binarismo⁸ masculino/feminino. Nas situações onde estudantes com sobrepeso ou muito magros/as ou de baixa estatura se apresentam como opção de escolha para compor alguma equipe, normalmente são os/as últimos/as a serem escolhidos/as, aparecendo então a influência do marcador do estereótipo corporal desejável. Todas essas situações, no entanto, são mais evidentes nas aulas de características mais esportivistas, competitivistas ou recreacionais.

3.3 – A presença de marcadores sociais da diferença nos documentos oficiais

A fim de darmos sentido às necessárias intervenções pedagógicas de combate à intolerância e às desigualdades no dia a dia escolar, é necessário compreendermos de que forma os marcadores sociais da diferença apresentam-se em seus diferentes cenários, tendo o cuidado de não se fazer qualquer tipo de hierarquização entre eles, mas sim as devidas relações. Partindo deste princípio, chamamos a atenção para a forma como alguns documentos oficiais fazem menção aos marcadores sociais da diferença e como estabelecem diretrizes de combate às discriminações em função deles, a começar pela Constituição Federal, nos seus objetivos fundamentais:

⁸ O termo *binarismo* refere-se a um sistema de pensamento que organiza a realidade em pares opostos e excludentes, como homem/mulher, masculino/feminino ou heterossexual/homossexual. Esse modelo reduz a diversidade de identidades e expressões de gênero e sexualidade a duas categorias fixas, invisibilizando experiências ou modelos que se afastam desses dois.

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, Art.3)

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, que configuram um conjunto de documentos elaborados pelo MEC - Ministério da Educação e orientam o desenvolvimento curricular na educação básica brasileira, orientam os/as professores/as acerca da importância do engajamento com demandas sociais e no que tange à etapa de elaboração de planejamento de aulas, endossam que se busquem propostas que estimulem nos/as estudantes a participação nas atividades corporais,

...estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (Brasil, 1998, p. 63).

Observem como a Constituição e os PCNs se alinham contra processos de exclusão, opressão e discriminação. Trazemos à discussão a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que tem como premissa nortear currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, bem elaborar propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo o Brasil:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

Nota-se que a BNCC se importa com práticas educacionais implicadas com justiça social e equidade, além de preconizar que as relações sociais produzidas nestas relações estejam voltadas para a valorização da diversidade e também para o fomento de políticas de combate a toda forma de discriminação e opressão. A BNCC estipula ainda competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Essas competências, dez ao todo, são um conjunto de habilidades e conhecimentos que visam preparar os alunos para a vida e exercício da cidadania; além de promover a equidade e a formação integral.

Pela aproximação com o objeto de nosso estudo, destacamos a competência de número 05 (cinco), cuja finalidade é a de que alunas e alunos sejam capazes de “... 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. 223). Talvez o maior desafio é justamente esse: o de não apenas reconhecer que há preconceito e discriminação; reconhecer não é suficiente, é preciso combater essas mazelas que excluem e maltratam.

3.4 – Interseccionalidades e Educação Física

Aproveitando o foco deste estudo no campo da educação física escolar, trazemos considerações de Akotirene (2019), quando ela problematiza sobre a presença da interseccionalidade no esporte de alto rendimento, mais especificamente no futebol. A autora cita levantamentos da FIFA – Federação Internacional de Futebol, onde verificou-se que há cerca de 270 milhões de atletas no mundo, sendo esse enorme contingente de pessoas abarcado por todas as categorias de raça, classe, gênero, faixa etária, etnia, nacionalidade e capacidade. A autora cita as diferenças de classe, origem, raça, gênero e capacidade, que acabam por forjar padrões de oportunidades e desvantagens no esporte de alto nível e impactando diretamente no curso dos/as jovens que aspiram essa carreira.

Um bom exemplo de análise de marcadores sociais da diferença nas relações interseccionais dentro do esporte de alto nível pode ser visto na Copa do Mundo da FIFA, que é um megaevento global onde “as relações interseccionais de poder sustentam as desigualdades sociais de raça, gênero, classe, idade, capacidade, sexualidade e nação” (Akotirene, 2019, p. 22). Numa copa do mundo, as principais seleções dos cinco continentes se enfrentam, por chaveamento, numa suposta igualdade de condições que, na verdade, não existe. A aptidão técnica dos atletas que representam seleções do primeiro escalão europeu, que é um marcador de diferença, está bem acima da maioria dos atletas de seleções africanas, asiáticas ou latinas. Se formos considerar outros marcadores, como a classe social e o poder aquisitivo, a distância é ainda maior. Como competir com igualdade de condições nesse contexto?

É preciso mencionar que, nas seleções femininas, a discrepância é bem maior que nas masculinas. O estudo da FIFA feito por Akotirene (2019) chama atenção ainda para outros dois fatores: a quase invisibilidade da presença do futebol feminino e das gritantes diferenças salariais entre atletas de ponta homens e atletas de ponta mulheres. Tratando-se especificamente da questão das desigualdades de gênero, percebe-se que as demandas de oportunidades para homens são maiores do que para as mulheres. Ademais, é válido registrar que o fenômeno das

dissimetrias de gênero não se restringe somente ao esporte de alto rendimento, mas pode ser presenciado também em alguns modelos de aula de educação física escolar, a exemplo das esportivistas.

Para esse estudo, em específico, a análise sobre desporto de alto rendimento feito pela autora contribui efetivamente para a propagação conceitual da abordagem interseccional nas relações de gênero, no sentido de que essa discussão reflete diretamente em parte dos conteúdos aplicados nas aulas de educação física, uma vez que o tema esporte também é inerente ao currículo da disciplina. O conteúdo esporte, empregado como prática educativa, tem grande potencial de alcance pedagógico, podendo servir como estratégia de combate ao machismo e ao racismo, por exemplo. “[...] As práticas educativas assumem uma dimensão importante para o processo de ensino e aprendizagem quando é empregada, no universo de saberes, à interseccionalidade como ferramenta.” (Faria, 2022, p. 182).

Para a autora, o próprio ambiente escolar foge ao seu chamado original e, por vezes, torna-se o verdadeiro celeiro opressor contra pessoas de determinadas identidades sociais, sobretudo as contra-hegemônicas. Infelizmente, trata-se de uma realidade que nem o poder público nem a comunidade escolar conseguem admitir, sendo mister que a escola abra suas portas ao dissenso, ao múltiplo, ao diverso e às questões silenciadas e que não têm lugar público.

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. Por exemplo, homens e mulheres frequentemente sofrem o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas, e assim por diante. A interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber. (Akotirene, 2019, p.30)

Para Auad e Corsino (2018), o conceito de interseccionalidade (que em suma concebe-se na interdependência de diferentes marcadores sociais da diferença) passa a ter sua aplicação melhor compreendida nas discussões e análises com o advento da legitimação, por parte da sociedade, dos padrões hegemônicos socioculturais - como os de comportamento, beleza, valores e crenças. Quantas não são as vezes em que nos deparamos, principalmente quando não se tem professor/a perto, com situações em que os/as estudantes comentam ali sobre a quem é mais ‘bonita/o’ na escola, quem tem o melhor tênis ou mochila ou tecem críticas à religião A ou B? E esses são apenas alguns exemplos de padrões hegemônicos. Para Collins e Bilge

(2021), as análises pautadas sob uma abordagem interseccional permitem maior compreensão das complexidades do mundo, das relações sociais, interpessoais e suas incompletudes.

...a ênfase da educação crítica na pedagogia dialógica e o foco da interseccionalidade na relacionalidade tratam de um tema semelhante: navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para formas de conhecimento. (Collins; Bilge, 2021, p.219)

É preciso admitir que nossas conjunturas sociais são assinaladas por desigualdades e diversas formas de opressão e dominação que se entrelaçam entre si (Wright, 2019 apud Brito 2024) e, para Akotirene (2019), apesar de geralmente invisíveis, as relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. Se todos os setores da sociedade em alguma medida são marcados por desigualdades, opressão e discriminação, o melhor dos cenários seria que não apenas nós, agentes da educação e estudantes formássemos esse cordão de resistência, pudera outras categorias se arregimentassem em prol de uma escola democrática, de oportunidades iguais e de tolerância às diferenças.

Para Alverne, Brito e Maldonado (2024), é importante estarmos atentos/as à posição da interseccionalidade na função de possível ferramenta de análise em nossas escolas, e efetivamente lançarmos mão dessa possível ferramenta

[...]na luta contra as políticas neoliberais e as estruturações hegemônicas que seguem moldando não apenas a lógica do sistema escolar, mas a produção de conhecimentos no interior dessas instituições, afetando as formas dos(as) educandos(as) de compreenderem o mundo (Alverne; Brito; Maldonado, 2024, p.5)

Não podemos deixar de pontuar nesta discussão a importância da interseccionalidade como pauta indispensável nas práticas político-pedagógicas de professores(as) de educação física.

Essa concepção articula-se sob ideias da pluralidade dos sujeitos, das divergências e convergências identitárias, da diversidade de condições de existência, e da luta por uma educação e EF contra hegemônica e progressista. (Alverne; Brito; Maldonado, 2024, p.5)

Ainda sobre a pauta das práticas político-pedagógicas, os autores apontam para a conexão das diferentes possibilidades de práticas corporais, dentro do escopo da cultura corporal de movimento que está inserida na educação física escolar. A partir dessa conexão ocorrem os cruzamentos dos marcadores sociais da diferença e daí nascem as problematizações e intervenções. Alverne; Brito; Maldonado (2024, p.1) afirmam: “Nesse caminho, as

intersecções desses marcadores nos fornecem marcas para a construção de novas discussões na área, corroborando com debates contemporâneos importantes”.

Caminhando dentro dessa perspectiva, os autores nos levam a refletir sobre a importância de ampliarmos nossa visão e leitura de mundo, a fim de que compreendamos “[...] a realidade que nos cerca e nos atinge enquanto sujeitos plurais” (Alverne; Brito; Maldonado, 2024, p.5). Complementam ainda sugerindo que os/as professores/as de educação física que estiverem localizados na educação básica unam suas práticas pedagógicas à zona da interseccionalidade, para que lá vislumbrem a oportunidade de trilharem novos caminhos e possibilidades, ainda que obscuros, mas insurgentes e atravessados pelo desejo de justiça social.

E uma vez havendo resistência às estratégias neoliberais e hegemônicas que têm afetado nossas escolas e impactado negativamente direta ou indiretamente a vida da comunidade escolar num todo, entendermos que a interseccionalidade se concentra “[...] nas causas individuais e pessoais da desigualdade social, mostrando que fatores estruturais estão em ação” (Collins e Bilge, 2021, p.268)

Está aí um grande desafio posto para professores/as, gestores/as e estudantes: o de navegar pelas diferenças, nem todo mundo está preparado para esta conversa, porque é mais cômodo convergir do que divergir. É mais fácil concordar do que discordar. É mais fácil acatar, irrefletidamente, do que transgredir. Em prol de uma tão sonhada educação emancipadora, é preciso navegar pelas diferenças, agir com tolerância e valorizar a cada uma delas, sem hierarquização.

No capítulo a seguir, ainda no campo de estudo das diferenças, iremos tratar sobre conceitos relacionados a gênero, sexualidade e diferenças na educação e, mais especificamente, na educação física escolar. Cuidaremos inicialmente de fazer a devida contextualização histórica, apresentando também os discursos teóricos sobre gênero e sexualidades e trazendo a proposição das aulas coeducativas como forma prática de valorização das diferenças no cotidiano da educação física escolar.

CAPÍTULO 4 – GÊNERO, SEXUALIDADE E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pretende-se neste capítulo abordar o tema gênero e suas articulações com sexualidade e diferenças na escola, sobretudo nas aulas de educação física. O objetivo com isso é compreendermos que esses marcadores sociais da diferença estão imbricados e impactam direta e indiretamente na adesão/afastamento das aulas, bem como nas relações sociais entre os/as estudantes em si; entre estudantes e professores/as e entre estudantes e demais atores que compõem a comunidade escolar, tais como gestores/as e agentes educacionais.

4.1 - Discursos de gênero nas aulas de Educação Física

Como consequência das inquietações feministas dos anos 70, o conceito de gênero amplia o entendimento da expressão sexo, rechaçando-se então o binarismo masculino-feminino e a chamada corrente do “determinismo biológico”, onde nesse contexto as desigualdades sociais inter-sexos eram até então entendidas como algo justificadas pela biologia. Nesse sentido, o conceito de gênero passa a ser enxergado como categoria de análise de construção sócio histórica, construída com base em características biológicas, onde as desigualdades que afetavam sobretudo as mulheres passaram a ficar evidentes. “Gênero então passa a ser compreendido enquanto construção social do sexo e constituinte da identidade dos sujeitos.” (Scott, 1995, apud Devide, 2020, p.50)

Os estudos de gênero no âmbito da educação física surgem no fim da década de 1980 (Devide et al, 2011, Devide, 2020) e as pesquisas que utilizam a categoria gênero em suas observações e análises, sobretudo de seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, se deram no contexto das aulas mistas já no decorrer da década de 1990. Goellner, 2003, Devide et al., 2011, apud Altmann (2015). Como vimos no capítulo anterior, gênero pode ser entendido como uma categoria interseccional, uma vez que se articula com outras categorias:

[...]não somos vistas ou vistos apenas com o nosso sexo ou o que a cultura fez dele, mas, de uma maneira muito mais ampla, somos sempre 'classificados' de acordo com a nossa idade, classe social e raça. (Lopes, apud Souza, 1994, p.2)

A publicação da Constituição Federal de 1988 foi o marco temporal mais importante da década de 80, pois contemplava a garantia do direito de acesso igualitário para homens e mulheres à prática de esporte e lazer. No entanto, como dito no parágrafo anterior, o boom

mesmo veio a ocorrer nos anos 90, quando o tema gênero consolidou-se efetivamente como objeto de estudo para a área da educação física, tanto por conta da inclusão de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como também pela publicação de livros e artigos que propagavam os estudos de gênero no meio acadêmico em geral (Monteiro, 2017).

Eustáquia Salvadora de Sousa (1994), ao tentar compreender as relações de gênero na história do ensino da Educação Física na cidade de Belo Horizonte no recorte temporal de 1897 a 1994, discorre em sua tese sobre a etapa do ensino primário, onde pôde ter sido notada a presença de exercícios físicos orientados distintos para meninos e meninas. Para as meninas, por exemplo, a recomendação era pela execução de exercícios que possibilitassem “[...]um desenvolvimento muscular simétrico” (Sousa, 1994, p.28), sem contar que esses exercícios deveriam ser feitos à sombra e basicamente deveriam ser reduzir a movimentos de flexão e extensão. Para a autora, os objetivos deste modelo de educação física em questão eram uns para os homens e outros para as mulheres:

[...] se imaginava que os Exercícios Físicos fossem capazes de higienizar a sociedade, formando homens de corpo e caráter fortes para que servissem à Pátria e à família [...]. Além disso, os Exercícios estavam encarregados de dar aos corpos frágeis das mulheres, saúde para cumprir a “missão” da maternidade e graciosidade e beleza para exercerem, a contento, seus papéis de esposa (Sousa, 1994, p. 28-29).

Com o passar do tempo, as práticas corporais foram estabelecendo relações que colocavam em xeque as representações sobre gêneros e sexualidades. Por esse motivo e até visando uma compreensão mais ampla por parte de nossos/as leitores/as, optamos por apresentar a seguir os principais acontecimentos da educação física escolar no Brasil. Nosso objetivo com isso é apresentar bases sólidas que justifiquem os elos existentes entre educação física, gênero e sexualidades, tanto no campo da produção de conhecimentos como na repressão de costumes e hábitos.

Nosso marco temporal data do final do século XIX, quando, em termos sociais e econômicos, o Brasil passa por profundas transformações: ali iniciava-se uma transição entre o processo de abandono gradual da produção artesanal e a migração para o modelo fabril que, acompanhado de um crescente processo de urbanização, começava a se instalar no país. É válido frisar que tais mudanças, embora ainda embrionárias, exigiram profundas transformações na sociedade.

Essa nova forma de relação de trabalho, a fabril, exigia que homens e mulheres que supostamente quisessem candidatar-se a vagas de trabalho tivessem como principal pré-

requisito plena aptidão física. Desta feita essa política, conhecida como higienista, buscou inserir hábitos na sociedade que sugerissem boas condutas; podendo-se citar a não embriaguez, a rotina regular de exercícios físicos e uma boa conduta de higiene, apenas para citar alguns exemplos. Com isso, buscava-se promover, por meio de uma saúde individual, a chamada ‘saúde da sociedade’. É importante situarmos o recorte temporal de ocorrência desses fatos, que foram nos anos finais do império.

Não podemos ignorar o contexto político ideológico da época que, norteados pelo viés liberal, buscava atribuir à sociedade a culpa por diversos problemas sociais, sendo o principal deles o desemprego. Essa culpabilização era ‘justificada’ por supostos ‘maus hábitos’ da própria sociedade, sendo que, na verdade, tal justificativa não passava de uma cortina de fumaça que camuflava o verdadeiro culpado pelos problemas sociais: o sistema capitalista.

As estratégias adotadas pelo sistema capitalista, de omitir a culpa e terceirizá-la à população, criaram todo um cenário onde a escola passou a ser vista como o local que libertaria a população de todos os problemas sociais. Nesse sentido, lançou-se mão da educação física como o principal meio para o alcance desse objetivo e, utilizando-se dos métodos ginásticos, buscou-se convencer as pessoas sobre a importância da adoção de bons hábitos e do autocuidado como forma de promoção de saúde e o próprio progresso da nação como um todo:

No caso da Educação Física Higienista, a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano. Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Na verdade, ela age como protagonista num projeto de “aspepsia social” (Ghiraldelli, 1991, p.17).

Prosseguindo na sequência dos principais acontecimentos, trazemos à discussão outro modelo de educação física que marcou época: o militarista. Assim como no Higienista, este modelo pautava-se numa concepção de educação física estritamente biologicista, com vistas a um grande projeto de saúde para a nação. Contudo, politicamente, é possível compreender a perspectiva Militarista como um modelo “coerente com os princípios autoritários de orientação fascista, que destacava o papel da Educação Física e do Desporto na formação do homem obediente e adestrado” (Soares, 1992, p.26). Neste entendimento, os jogos, a ginástica e o desporto só teriam sentido se tivessem como objetivo a formação de homens fortes e prontos para o combate.

Nesse contexto, historicamente as mulheres eram associadas a características e expectativas como fragilidade, maternidade, passividade e beleza. Com base nessas características, incentivava-se especificamente a esse público uma prática de atividades físicas que promovesse a saúde daquela que geraria o resistente e forte futuro da nação: suas proles. Portanto,

“[...]embelezá-la, transformá-la em elemento sadio de procriação, deveria ser o objetivo de todos os que se interessassem pelo aprimoramento racial e cultural de uma nação e o meio para isso era a educação física” (Revista da Educação Física, nº 6, 1933).

“As mães fortes são as que fazem os povos fortes. É de toda necessidade a educação física das meninas para desenvolver o santuário da maternidade” (Revista Brasileira de Educação Física, 1944, n.2, p.41).

Observando os modelos higienista e militarista de educação física, nota-se um ponto em comum entre os dois, que é justamente essa atribuição de rótulos generificados ao masculino e ao feminino, marcados por forte discurso médico biologicista, onde atributos corporais preponderavam sobre outros aspectos.

Com isso, é possível constatar que os conhecimentos legitimados pelo campo médico biológico interferiram diretamente na forma com que os corpos, gêneros e sexualidades foram sendo construídos ao longo do tempo; contribuindo desta forma para a formação de práticas corporais enraizadas numa estrutura generificada e excludente. Na realidade, quando pensamos em estudos sobre educação física, gênero e sexualidades, é mister que nos desprendamos destas visões estritamente biologicistas e essencialistas para avançarmos a uma visão que contemple diferentes formas de indivíduos poderem exercer seus modos de vida, desejos e necessidades da forma que julgarem razoáveis.

Diante do que tem sido dito até aqui, infere-se que o processo de generificação, discriminação e exclusão nas práticas corporais encontrou seu apogeu no modelo esportivista. Para Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010) “... existe sexismo na educação física escolar e (...) o esporte é o principal instrumento de reforço dessa discriminação” (p.163). Durante os fatídicos anos compreendidos entre 1964 e 1980, o esporte de rendimento foi um dos principais meios ideológicos utilizados a favor de uma afirmação de modelo ditatorial:

[...]os governos militares que assumiram o poder em 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido, 2003, p.2).

O potencial fenomenológico do esporte no período ditatorial era algo assim tão exponencial que nas escolas as aulas de educação física passaram a ter como principal objetivo a formação de alunos-atletas, sem contar a função implícita de se desviar o foco da população dos acontecimentos políticos. Nesse sentido, os métodos de aula adotados pelos/as docentes eram marcados por forte exclusão e reforço de atribuição conforme a especificidade de cada modalidade esportiva e de papéis generificados a meninos e meninas. Além disso, a expectativa de rendimento era muito maior sobre os meninos do que sobre as meninas, esperando-se destes performances semelhantes ao do mundo esportivo profissional, o que aprofundava ainda mais a discriminação intergêneros e a exclusão.

No entanto, a partir da década de 1980, quando o modelo esportivo-competitivista passou a ser questionado, nasce uma esperança: foi apresentado como possibilidade de modelo de ensino a cultura corporal. As expectativas neste modelo iam além dos limites biológicos e as aulas passaram a incorporar o debate sobre aspectos sociológicos, culturais e filosóficos. De certa forma, tais acontecimentos marcaram uma transição de pensamento, onde o corpo deixa de ser visto como mero instrumento de manipulação à aleatoriedade e passa a ser visto como interface para múltiplas experiências.

Para Soares (1992), a EF é uma disciplina que trata do conhecimento de uma área denominada nesse estudo de cultura corporal⁹ e que será configurada com seus temas ou formas de atividades, particularmente corporais, tais como: jogo, esporte, ginástica, dança e outras, que constituirão seu conteúdo. Para os autores da obra Coletivo de Autores (1992), estruturar um programa de EF e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que nesse processo fica evidenciada a natureza do pensamento teórico que se almeja desenvolver com os/as alunos/as. Os temas da cultura corporal tratados na escola exprimem um sentido onde se interpenetram, de maneira dialógica, os objetivos (intenções) do indivíduo e os objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações da interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham

⁹ O termo *cultura corporal* refere-se ao conjunto de práticas e expressões corporais criadas e transformadas historicamente pela humanidade, por meio das quais o ser humano se expressa, comunica e se relaciona com o mundo. Na Educação Física, compreende-se que essas manifestações — como esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas — são construções culturais que refletem valores, identidades e relações sociais, devendo, portanto, ser analisadas criticamente no contexto escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1999).

a compor um programa de EF, tem com os grandes problemas sociais atuais como: sexualidades, preconceitos de raça, de gênero, de capacidades físicas e de outros.

A reflexão sobre os problemas sociais, como a questão das desigualdades de gênero, por exemplo, é necessária quando há a pretensão de possibilitar aos/as estudantes entenderem a realidade social, interpretando-a e explicando-a (Soares, 1992). Diante desta perspectiva, nota-se que a abordagem de EF contemplada pelo Coletivo de Autores é a Crítico-Superadora, onde, nesta abordagem, a percepção do aluno é estimulada por conteúdos que lhe desafiem tanto a resolver problemas implícitos como a investigar a realidade, ambas as ações emergindo da problematização dos temas corporais. No entanto, para o alcance do objetivo, a seleção e organização de conteúdos dentro desta abordagem devem estar alinhadas com a realidade e as demandas dos/as estudantes.

Importante mencionar, ainda segundo o Coletivo de Autores, que as formas de expressão corporal dos alunos, num primeiro momento, irão refletir os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu lazer e de seu cotidiano como um todo, cabendo a nós, professores/as, estarmos atentos/as às discussões, problematizações e intervenções que se farão necessárias nesse combate diário à indiferença ao diferente.

Sobre outras abordagens de EF apresentadas por Darido (2003), destaca-se as que podem contribuir, pelos seus vieses críticos e pós-críticos, para o combate às dissimetrias de gênero, raça e sexualidades, dentre outras. A Abordagem Sistêmica defende a bandeira da não exclusão e da diversidade, preconizando a diversificação da oferta de conteúdos como forma de combate à exclusão, não devendo haver limitação de conteúdos aos de cunho esportivo. A Abordagem Crítico-Emancipatória estimula a participação discente em todas as instâncias de decisão, elaboração de interesses e predileções, assegurando a igualdade de oportunidades em todos os momentos da aula.

Já a Abordagem dos Jogos Cooperativos aponta para valores como solidariedade e justiça, por meio de jogos e brincadeiras que visem a cooperação em detrimento da competição. Nesse sentido, minimizam-se as chances de sobrepujança dos mais aptos sobre os menos aptos ou dos meninos sobre as meninas. Mais à frente, nos aprofundaremos na coeducação como estratégia de seleção de conteúdos que vai transcender o conceito de aulas mistas.

4.2 - Discursos de gênero nas aulas de Educação Física

Ao pensarmos no entrelace da educação física com as discussões de gênero, nos deparamos com um vasto e propício cenário para problematizações com vistas à construção de um novo olhar sobre o corpo e suas intersecções com o mundo, sem desconsiderarmos suas infinitas possibilidades. Diferentes sociedades e épocas passam a atribuir diferentes significados às questões de gênero e sexualidade.

É importante mencionar que as diversas maneiras de viver a sexualidade e o gênero não possuem o mesmo reconhecimento ou posição nos contextos das sociedades e pode-se dizer que, para algumas delas, umas parecem “valer mais” que outras ou “têm mais poder” que outras. Com isso, subentende-se que os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são referenciados pelas relações de poder e normalmente implicam em hierarquias, subordinações e dissensões. E nessas implicações está uma noção muito clara utilizada na contemporaneidade – a noção da diferença (Louro, 2011).

Outra forma de lidar com a questão de gênero reside na cultura de algumas escolas dedicarem um dia ou um momento/período pontual a uma suposta inclusão de datas normalmente não contempladas nos currículos escolares ou livros didáticos; tais como o dia internacional da mulher, dia dos povos indígenas (até bem pouco tempo era conhecido como dia do índio), dia da diversidade sexual e dia da consciência negra, apenas para citar alguns exemplos. Para Louro (2011), essa estratégia de se fazer menções pontuais mantém uma lógica meio que “separatista”, pressupondo identidades e práticas assumidas de forma autônomas, negando assim suas naturezas interdependentes.

A educação física, componente curricular obrigatório da educação básica, trabalha com um conhecimento específico dentro da escola: a cultura corporal de movimento, a qual engloba esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas. (Altmann, 2018, p. 2)

Na definição da autora, as aulas de educação física são, portanto, um espaço de aprendizado de uma gama de conhecimentos, que não se limita a um bloco específico de conhecimentos, a exemplo do bloco de conteúdos esportivistas. Ela ainda elucida um aspecto bastante importante que é característico das aulas de educação física, denominado por ela de dimensão, que na realidade refere-se à etapa da experimentação, vivência e prática das aulas em si:

Uma dimensão importante, embora não exclusiva, do aprendizado desses conhecimentos diz respeito ao corpo, à expressão corporal, ao gesto, às habilidades, às técnicas, à tática, à execução de movimentos etc. A apropriação de tais conhecimentos exige um envolvimento corporal com os conteúdos, uma experiência vivenciada com o corpo. (Altmann, 2018, p.2)

Para Dornelles (2018), ao se conceber a categoria gênero como norma ou heteronorma, presume-se um binarismo e uma polarização entre o masculino e o feminismo, onde

[...] o que se diz e o que se ensina sobre os limites e as possibilidades das mulheres no universo das práticas corporais e esportivas produz mutuamente fronteiras e demarcações sociais do que é possível para os homens no campo dos exercícios físicos. (Dorneles, 2018, p. 15)

Ao falar como as meninas são lidas/interpretadas por meninos machistas, Dornelles e Teixeira (2016) traduzem toda a discriminação sofrida por elas no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de educação física.

... a diferença, como o outro, como quem está fora do padrão de normalidade presumido para as aulas de Educação Física, como quem está fora da medida e/ou não alcança os níveis de movimento necessários para os jogos, para o esporte, para o futebol, para a disciplina escolar e, conseqüentemente, para a escola. (Dorneles; Teixeira, 2016, p.100).

E quanto ao lugar de meninos preconceituosos e opressores na escola? Na prática estes costumam ser os que legitimamente representam o coletivo de estudantes na escola: normalmente: ocupam os melhores/maiores espaços de práticas de lazer, possuem o maior período de tempo nas atividades de seu gosto, sobretudo o futebol e se apossam dos melhores materiais de aula, como bolas e etc. Ou seja, para este grupo, a educação física, que, em teoria é um componente curricular que prima por oportunizar a vivência de práticas diversificadas da cultura corporal do movimento, torna-se refém de suas ações machistas e excludentes.

Quanto às meninas, Dornelles (2018), problematiza sobre a questão da onda de discriminações sofrida por elas na escola e a denomina como feminilidade problema. Nesta concepção, as meninas são vistas com um peso, como um atraso, sendo tipificadas como o grupo social que possui

[...]as maiores dificuldades de participação, aprendizagem, interesse e mobilidade. Nesse sentido, essa feminilidade pouco enérgica, passiva e estática, representativa das meninas na Educação Física escolar, posiciona-as como o problema, o outro, a diferença da escola. (Dornelles, 2018, p. 22)

Nesse contexto, a estagnação das performances de gênero, quando na escola se atribui ao feminino o lugar social de “problemático”, coloca-se em xeque “o acesso, a permanência e o direito a uma educação, efetivamente, de qualidade baseada na igualdade de condições.” (Dornelles, 2018, p.25)

Quantas não são as pessoas que passam por isso em nossas escolas? Quantos não são os momentos em que são escanteadas em nome de uma suposta imposição masculina? Quantos não são os traumas gerados e os impactos na vida escolar e pessoal? Portanto, é preciso refletirmos sobre de que forma a atuação docente no planejamento de aulas de educação física pode impactar a vida de estudantes historicamente cerceadas/os e violadas/os em seu direito à oportunidade de vivenciarem diferentes práticas corporais e não simplesmente serem restringidos e pressionado/as a se conformarem com práticas impostas por um ou outro grupo, sob risco de exclusão e desinteresse/evasão das aulas.

Para Dornelles (2018), apesar de numa perspectiva interseccional nos percebermos a partir de uma conexão entre diferentes categorias sociais como raça/etnia, idade e classe social; há um senso de que na educação física escolar “o marcador gênero dimensiona de forma decisiva os discursos que constituem a separação como uma prática pedagógica imprescindível neste contexto” (Dornelles, 2018, p.24). Esse embasamento sustenta o título desta tese, porque mesmo que não haja hierarquização, de fato são as relações de gênero, ainda que atravessadas por outros marcadores sociais da diferença, que dão o tom desta pesquisa.

Para a lógica heteronormativa, dominante na sociedade e nas escolas, ser homem exige a adoção de uma identidade masculina e ser mulher exige a adoção de uma identidade feminina. Por conseguinte, na escola e sobretudo nas aulas de educação física,

[...]espera-se de meninos e meninas comportamentos diferenciados e opostos: meninos jogam futebol, esportes de contato e ocupam os espaços, enquanto meninas dançam e se envolvem com atividades mais passivas. (Devide, 2020, p. 50)

Contudo, é importante frisar que no âmago desses grupos e no que tange a alguns marcadores da diferença, como habilidades motoras, idade e força, dentre outros; há heterogeneidades importantes entre os meninos e também entre as meninas. Os/as que ultrapassam os limites do seu gênero são caracterizados como divergentes, sendo então discriminados/as pela comunidade escolar e pela sociedade num todo (Devide, 2020).

4.3 - Aulas coeducativas como forma de valorização às diferenças

Altmann (2015) argumenta sobre as situações onde estudantes sofrem discriminações e retaliações simplesmente pelo fato de demonstrarem interesse por práticas corporais estereotipadas ou naturalizadas como sendo adequadas para este ou aquele gênero. O contrário também ocorre, de se absterem da prática de determinadas atividades corporais pelo fato de terem internalizado que tais práticas não são apropriadas ou adequadas para pessoas de seu gênero. Com isso, professores/as de educação física que não se atentam para as questões que emergem no cotidiano das aulas, tendem a contribuir para a invisibilização do/as estudantes.

Um dos maiores desafios que os/as professores de educação física precisam encarar é justamente esse: o da desconstrução de estereótipos associativos a práticas corporais desse ou daquele gênero. Esses episódios só tendem a fragmentar ainda mais os/as estudantes dentro de uma turma e também na escola, o que acaba inviabilizando, a depender da (não)intervenção docente, o tão objetivado processo de ensino-aprendizado pautado em princípios progressistas e democráticos.

Eustáquia Salvadora de Sousa (1994) traz uma importante colaboração sobre essa questão de estereótipo, a exemplo do que dá conta da separação de turmas de educação física por sexo. Em sua tese, um dos assuntos que ela analisa é sobre o panorama das aulas de educação física em Belo Horizonte/MG nos anos 80. E a discussão que pairava nas escolas mineiras naquela época era sobre o dilema aulas de educação física mistas versus aulas de educação física separadas por sexo. A corrente que defendia a separação por sexo o fazia baseada nas supostas diferenças biológicas entre homens e mulheres; já a corrente que era a favor da unificação dos sexos defendia essa bandeira pautada em redução de despesas com pessoal:

Até a segunda meta de da década de 1980, a organização de turmas por sexo não constituía uma questão para as escolas nem para os profissionais de educação física em Belo Horizonte, porque se tratava de prática adotada desde a sua introdução na escola e explicada pelas suas diferenças biológicas entre o homem e a mulher. [...] Todavia, nos últimos anos da década de 80, iniciou-se, na escola de Educação Física da UFMG e em escolas públicas de Belo Horizonte, um debate em torno da unificação de turmas nas aulas de educação física, provocado por políticas de contenção de gastos, instaladas pelos governos estadual e municipal, fundamentadas em inconsistência de argumentos que justificassem a separação de turmas. (Sousa, 1994, p.192)

A fusão de turmas separadas por sexos em turmas mistas acabou fazendo sendo estratégia de racionalização do sistema educacional do Estado de Minas Gerais. Desta feita, o que estava em jogo não era a qualidade do ensino, mas sim a redução de gastos com a educação.

A autora ainda enfatiza que em nenhum momento a questão das relações de gênero engendradas na escola foram levadas em consideração nessa tomada de decisão. Sousa (1994)

Até hoje, embora com menos força, ainda pode ser visto esse modelo de aulas separadas por sexo sendo adotado por um/a ou outro/a professor/a. Quem nunca se deparou nas escolas com o famoso ‘futebol dos meninos’ e o ‘queimado das meninas’? Tive o cuidado de colocar essas atividades entre aspas por conta desses grupos, sobretudo o do futebol, abrir uma ou outra exceção baseado meramente em aspectos técnicos, físicos e até de sexualidade, ‘decidindo’ quem pode jogar o futebol com eles ou se ‘devem ir’ para o queimado. Olhem aí quantos marcadores da diferença presentes nesse cenário interseccional, a saber: gênero, aptidão técnica, aptidão física e sexualidade. Diante disso, deseja-se que a educação física escolar deixe de ser ambiente reprodutor de discriminações, exclusões e invisibilidades para tornar-se um ambiente harmonioso; onde haja reflexão, inclusão, respeito e valorização às diferenças.

Como contribuição a esse novo olhar, sugere-se que ampliemos o nosso entendimento sobre aulas mistas, onde nesse conceito tem-se somente a ideia de que meninos e meninas pratiquem junto/as as atividades propostas. O fato porém de jogarem juntos/as não é suficiente para se mitigar discriminações, conflitos e exclusões, até porque não é só uma questão de ‘mistura de gêneros’, existem outros aspectos que devam ser consideradas. É aí que surge a proposta da coeducação, propondo superar o modelo de aulas mistas. No modelo coeducativo,

[...]a perspectiva binária tende a ser desconstruída ao problematizar as descontinuidades nas representações do feminino e do masculino presentes nos novos espaços ocupados por homens (espaço privado, cuidado dos filhos/as) e mulheres (espaço público, trabalho profissional) na sociedade contemporânea (Louro, 2004, p.50 e 51)

Para Louzada de Jesus e Deivid (2006), as aulas coeducativas podem trazer diversas contribuições para a educação física, tais como potencializar vivências esportivas e capacidades motoras; promover interação social entre grupos heterogêneos, valorizando e problematizando suas diferenças; combater o sexismo e, concernente à experimentação de práticas corporais, desmistificar papéis determinados pelo senso comum a cada sexo, a exemplo da associação do futebol e lutas a meninos e das atividades rítmicas a meninas.

Louro (2004), ainda sobre a aplicabilidade da coeducação nas aulas de educação física, argumenta que se busca, neste modelo, a equidade entre os gêneros, provocando, assim, um ambiente que promova contínuas reflexões sobre questões de gênero, a fim de que se busque a

mitigação das desigualdades e a desconstrução de estereótipos de gênero. Diz ainda que a coeducação também tem como objetivo “o desenvolvimento integral do/a discente, a partir de uma formação integrada de ambos os sexos, que valorize as diferenças e habilidades independentemente do sexo.” (Louro, 2004, p. 51).

Diante de todo o quadro excludente e opressor que se instala em alguns cenários de aulas de educação física, importa realmente voltarmos o nosso olhar para a concepção das aulas coeducativas. Ainda na etapa do planejamento das ações pedagógicas, é necessário reconhecer que as opressões e tentativas de invisibilização estão impregnadas na sociedade, mas são passíveis de ressignificação “na direção da construção colaborativa de ações democráticas, participativas e acolhedoras aos diversos modos de ser e estar no mundo.” (Fonseca; Brito, 2022, p. 73).

Contudo, grande é o desafio, sobretudo porque, de uma forma geral, “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (Moreira; Candau, 2003, p. 161). Essa homogeneização e padronização pode ser vista em diversos ritos na escola, a exemplo da forma das turmas para a entrada em sala no início de um turno e/ou após o recreio, quando normalmente se organizam filas de meninas e filas de meninos, normalmente do menor ao maior.

Ainda na perspectiva de uma educação física que se posiciona a favor de uma ideia de inclusão e combate à indiferença, Neira (2020) se posiciona, a partir do que se denomina currículo cultural da Educação Física, a favor do direito às diferenças e principalmente ao de se abordar essa temática nas aulas, considerando

a contribuição para a formação de identidades democráticas e da defesa de grupos minoritários. Nas elaborações do autor, é fundamental a atuação docente ao tematizar práticas corporais contra hegemônicas, problematizando visões preconceituosas de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas ou dos seus participantes, e ao descolonizar o currículo “quando reconhecem as singularidades que povoam a sala de aula e atuam de modo a incluí-las segundo suas possibilidades” (Neira, 2020, p.54).

Auad e Corsino (2018) endossam o discurso sobre o papel fundamental que a escola e a educação física possuem no combate à invisibilidade de individualidades e especificidades, além de exaltarem esse componente curricular na sua função de alicerce na construção de uma educação democrática e antidiscriminatória:

A partir das [...] interações, resistências e possibilidades de mudança nas relações de poder, a escola e, mais especificamente, a Educação Física Escolar se revelam também como um lugar de construção da educação para a democracia, em uma perspectiva de sociedade que conte com a coletividade sem que as individualidades e especificidades sejam invisibilizadas ou desqualificadas, de modo a servirem de justificativa para variadas violências, estas também conhecidas como racismo, sexismo e lesbo-homofobia. (Aua; Corsino, 2018, p.10).

Transcorridos os capítulos que versam sobre a revisão literária que aprofunda o tema enunciado no título desta tese que propusemos estudar, podemos afirmar com veemência que, quando tratamos sobre diferenças nas aulas de educação física, tratamos sobre pessoas. É mais do que incluir, do que agregar, é dar a devida notoriedade que as pessoas estudantes merecem, a despeito de quaisquer marcas sociais que a acompanham; quer seja de gênero, de etnia, de sexualidade, de aptidão física, de habilidade técnica ou qualquer outra. Combater a invisibilidade de corpos e a limitação espacial no cerne das aulas de educação física escolar deve ser a labuta de cada dia dos professores e professoras comprometidos/as com uma educação física transgressora.

A seguir, apresentamos todo o percurso metodológico que norteou esta pesquisa, como a descrição da própria pesquisa e do local onde ela de fato se deu, aproveitando também para falar mais especificamente sobre o campus Nilópolis, onde tudo aconteceu. Na ocasião, apontaremos os sujeitos participantes da pesquisa e destrincharemos como se deu a produção e análise de dados.

CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 - Descrição da pesquisa

Como proposta metodológica, optou-se pela pesquisa do tipo observação participante, onde foram privilegiados enfoques que permitissem ouvir os relatos de estudantes do ensino médio técnico e de seus respectivos professores de educação física. Gil (2008) define observação participante como uma técnica de pesquisa que

[...]consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (Gil, 2008, p.103)

Minayo (2014), defende que a “observação participante” pode ser concebida como parte indispensável de um trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A autora chama a atenção para o papel do pesquisador no que diz respeito ao seu grau de participação na vida e rotina dos interlocutores ou pessoas pesquisadas e ainda complementa:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (Minayo, 2014, p.70).

Para Gil (2008), a observação participante é uma técnica de pesquisa onde o pesquisador se coloca no contexto social que está sendo investigado, interagindo diretamente com os participantes e observando suas práticas e interações de forma objetiva e imersiva. A análise de documentos é um método de pesquisa que utiliza documentos como fonte de dados para responder a questões de pesquisa. Essa abordagem é frequentemente usada em pesquisas qualitativas, onde o pesquisador busca compreender um fenômeno em profundidade, utilizando fontes como textos, artigos, relatórios, entre outros.

5.2 - O local da pesquisa: A cidade de Nilópolis, o IFRJ e o campus

Este estudo se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ/campus Nilópolis. Neste local atuo profissionalmente desde 2015 no cargo de técnico em assuntos educacionais e na função de coordenador do setor responsável por ambientes tecnológicos da área de EF. No dia a dia da instituição convivo a maior parte do tempo com professores de educação física e estudantes do ensino médio, graduação e pós graduação (lato e stricto sensu), que buscam contato com o setor em busca das atividades físicas ofertadas nos contra turnos. A escolha do campus Nilópolis como campo de pesquisa se deu por conveniência, muito por conta de, por conta da minha carga horária laboral, passar boa parte da semana por lá.

Diante do receio de comprometimento da imparcialidade dos resultados desta pesquisa, por conta deste meu vínculo profissional com a instituição pesquisada e a relação pretérita com as pessoas participantes da pesquisa, trazemos a autora Janote Marques (2016), que defende que os/as pesquisadores/as que eventualmente possuem algum grau de familiaridade prévia com o lócus da pesquisa podem tirar proveito desta proximidade, pois esse fato pode até potencializar as chances de obtenção de um estudo ainda mais assertivo:

[...]Nos casos citados como exemplos ou em outros casos similares, o contato prévio com o ambiente escolar e/ou institucional pesquisado comprometeria os resultados da pesquisa? Queremos argumentar que não. Em nosso entendimento, o que se faz necessário é sistematizar a metodologia da pesquisa, de forma que o pesquisador possa utilizar a sua prévia experiência no lócus de pesquisa não como um fator que vai comprometer a “neutralidade”, mas sim como um fator que o ajudará a apreender melhor o ambiente da pesquisa e seus sujeitos. (Marques, 2016, p.265)

Sobre a localização geográfica da cidade onde esse campus se localiza, Nilópolis é uma das treze cidades da Baixada Fluminense da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo dados do censo de 2021 do IBGE, a cidade possui uma população total de 146.774 habitantes, composta por 78.300 mulheres e 68.474 homens. Importante citar que a média salarial mensal dos trabalhadores formais nilopolitanos é igual a 1,7 salário mínimo, o que indica que a classe social predominante da população nilopolitana seja D ou E.

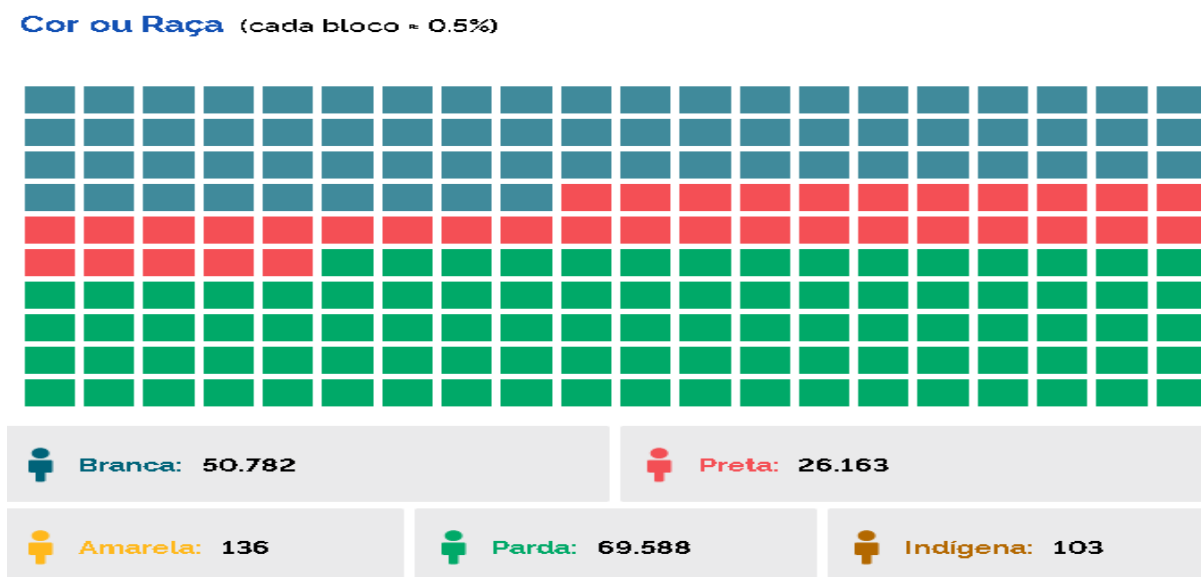
A cidade de Nilópolis possui ainda 95.751 pessoas autodeclaradas pretas e pardas e 50.782 autodeclaradas brancas. As autodeclaradas pretas e pardas representam um percentual aproximado de 66%, o que representa um número muito próximo do percentual médio das

pessoas autodeclaradas pretas e pardas de toda a baixada fluminense, que é de 69%. Sobre a população de pessoas com deficiência, o percentual encontrado na cidade é de 7,8%.

O levantamento dos dados sobre gênero, raça, renda per capita e deficiência apontados neste estudo se justificam pelo contexto onde a pesquisa se insere. Não podemos ignorar que, de alguma forma, esses dados podem refletir no que será encontrado no campo de pesquisa, mesmo considerando que nem todos os sujeitos da pesquisa sejam moradores da cidade de Nilópolis ou da baixada fluminense, cujos dados também tendam a se assemelhar aos encontrados em Nilópolis.

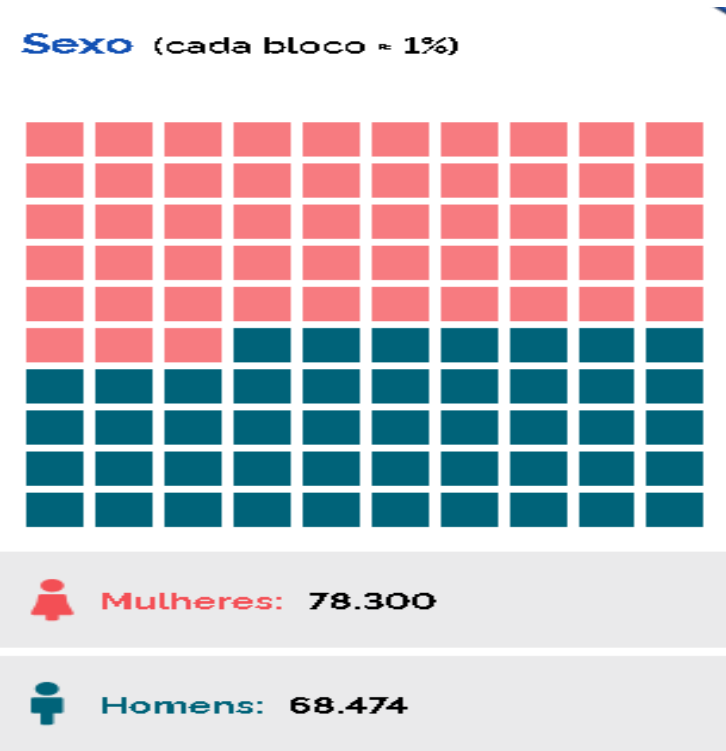
Quando o assunto é educação, Nilópolis orgulha-se por, desde 1994, abrigar uma unidade de ensino da rede federal, então denominada UNED - Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis. Ao longo dos anos, passou por algumas transformações de nomenclatura e atualmente é denominada IFRJ.

Figura 7 - Cor ou raça da população de Nilópolis



Fonte: Site do IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nilopolis/panorama>. Acesso em 03 de outubro de 2025.

Figura 8 - Informações sobre gênero da população de Nilópolis



Fonte: Site do IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nilopolis/panorama>. Acesso em 03 de outubro de 2025.

Figura 9 - Dados sobre PCDs na cidade de Nilópolis



Fonte: Site do IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nilopolis/panorama>. Acesso em 03 de outubro de 2025.

Importante esclarecer que, embora em seu portal o IBGE utilize o termo sexo (como pode ser observado na Figura 8), neste estudo optamos por utilizar o termo gênero, por compreendermos que o termo sexo esteja mais restrito ao viés biológico e gênero seja uma categoria mais ampla, baseada em aspectos que envolvem questões sociais e que transcendem ao determinismo biológico (Scott, 2019).

Agora, falando mais especificamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, trata-se de uma instituição federal de educação básica e superior de ensino público e gratuito, que se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão. O IFRJ é uma instituição pluridisciplinar e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, na pesquisa, na inovação e na extensão. A instituição goza de autonomia universitária e oferece cursos de nível médio técnico que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, cursos superiores de graduação e pós-graduação lato/stricto sensu e de extensão, todos gratuitos, em 14 municípios do Rio de Janeiro. Atualmente, possui cerca de 16.422 estudantes, 151 opções de cursos e mais de 2 mil servidores, considerando docentes e técnicos-administrativos.

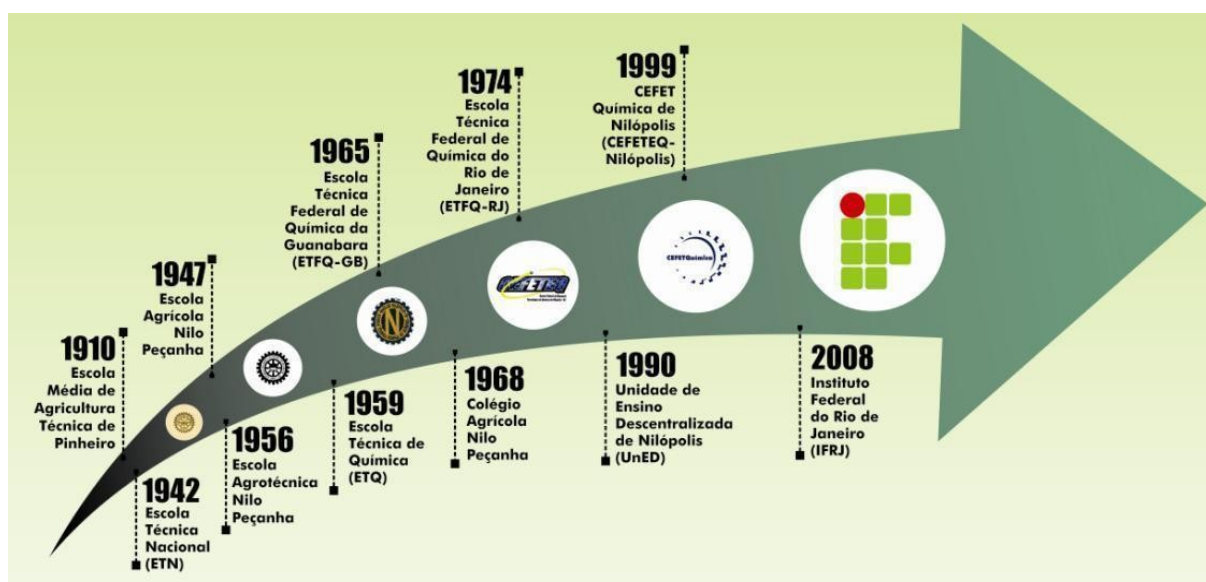
O IFRJ tem como marco inicial da sua história o Curso Técnico de Química Industrial – CTQI, fato que ocorreu na década de 1940. Com foco inicial na área de química industrial, esse primeiro curso, com uma única turma de 24 alunos, foi realizado nas dependências da antiga Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Em 1946, foi transferido para a Escola Técnica Nacional (ETN), atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), permanecendo lá por aproximadamente 39 anos.

Em 1959, através da Lei nº 3.552, o então Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) foi transformado em Escola Técnica de Química (ETQ), adquirindo, assim, a condição de autarquia educacional. Entre os anos 1965 e 2008, o CTQI passou por diversas transformações em relação à sua nomenclatura, tais como: 1965 – Escola Técnica Federal de Química da Guanabara – ETFQ-GB; 1974 – Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro – ETFQ-RJ; 1994 – Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis – UnED; e 1999 – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis – CEFET Química.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então CEFET Química de Nilópolis foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, fato que deu início a um novo momento para a formação de profissionais do setor de química. Neste dispositivo, conforme a Portaria nº 04, de 06 de janeiro

de 2009, foram instituídos os campi Nilópolis, Rio de Janeiro, Pinheiral, Paracambi, Duque de Caxias, Volta Redonda, Realengo e São Gonçalo. Atualmente, o IFRJ possui 15 (quinze) campi em funcionamento, tendo sido adicionados os campi Arraial do Cabo, Belford Roxo, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Niterói, Resende e São João de Meriti. A Figura 1, a seguir, demonstra a evolução das instituições que deram origem ao IFRJ ao longo dos anos, confirmando o compromisso secular com a formação técnica, tecnológica e profissional no Estado do Rio de Janeiro.

Figura 10 - Linha do tempo da institucionalização do IFRJ



Fonte: Site do IFRJ. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/institucional/historia-ifrj>. Acesso em 04 de julho de 2025.

A perspectiva do IFRJ é de uma educação inclusiva, buscando resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foram negados o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade. Acerca disso, Ferreti (2009), em seu artigo de título *O pensamento Educacional em Marx e Gramsci e a Concepção de Politecnia* afirma:

Com efeito, após as reformas da década de 1990, multiplicam-se os discursos que reafirmam com insistência a contribuição da escola para o desenvolvimento do país e para a empregabilidade de trabalhadores excluídos de postos de trabalho formais em diferentes ramos produtivos, assim como nos setores de serviço agrícola e, simultaneamente, observa-se, na mesma proporção, a queda da qualidade da educação regular oferecida, assim como a valorização de formas compensatórias e alternativas de educação, especialmente para os setores populares. (Ferreti, 2009, pág.107)

A origem do campus Nilópolis remonta à origem do próprio IFRJ, na década de 1940, com o Decreto-Lei nº. 4.127, que cria a Escola Técnica de Química. É, no entanto, apenas na década de 1990 que a ETFQ-RJ foi ampliada, havendo a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis - UNED e a instalação dos cursos Técnico em Química e Técnico em Saneamento.

Em dezembro de 1994, a Lei nº 8.948, criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a previsão de transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, além de abrir a possibilidade que as escolas agrotécnicas federais também fossem alçadas a nova condição. Em 1999 a ETFQ-RJ foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis - CEFETQ, tendo suas finalidades ampliadas e mudança de sede para o município de Nilópolis, Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

A Educação Superior teve seu início no campus Nilópolis no ano de 2003, com o Curso Superior em Tecnologia em Produção Cultural. No ano seguinte, foram autorizados novos cursos para a unidade Nilópolis, então sede da instituição: Tecnologia em Química dos Produtos Naturais (em extinção), Licenciatura em Física e Licenciatura em Química. Então, em 29 de dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis - CEFETQ, através da Lei nº 11.892, é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ.

Para além de uma nova denominação, a transformação significou uma nova identidade, implicou uma mudança de sede para o município do Rio de Janeiro e levou a uma rápida expansão na perspectiva de novos campi, áreas de atuação, cursos, infraestrutura e quadros de servidores. Em seus 23 anos, a presença do Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ tem sido fundamental para o desenvolvimento socioeducacional da cidade de Nilópolis, que está entre os treze municípios que formam a Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. A Baixada Fluminense enfrenta uma série de problemas complexos, incluindo desafios de infraestrutura, como saneamento básico e mobilidade, além de questões sociais como segurança e desigualdade.

Nessa perspectiva, o campus Nilópolis, a maior unidade do IFRJ, tem ampliado seu papel no cenário da educação da Baixada Fluminense, sendo um celeiro de novos profissionais que contribuem para o crescimento da esfera educacional, social, econômica e cultural do país. Oferece quatro cursos técnicos de nível médio, dentre eles o de Manutenção e Suporte de Informática, ofertado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Possui ainda seis cursos de graduação (três licenciaturas, dois bacharelados e um tecnólogo), e oito cursos de Pós-graduação (dois *stricto sensu* e seis *lato sensu*).

Além de se destacar no ensino tradicional, o campus Nilópolis tem aumentado o investimento nas áreas de pesquisa e extensão. De acordo com o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, essas três vertentes são os pilares da educação. Dentre suas diversas frentes de ação, nos últimos anos, o campus enviou, com recursos próprios, dezenas de alunos para o exterior para desenvolver projetos de pesquisas em suas áreas de estudo. Ademais, oportunizou aos seus estudantes de graduação a participação na mobilidade acadêmica internacional, através de um convênio com o Instituto Politécnico de Bragança. Desempenha, outrossim, função estratégica na comunidade do entorno, oferecendo atividades abertas ao público externo através de projetos de extensão e de eventos acadêmicos e científicos.

Figura 11 - Entrada principal do campus Nilópolis.



Fonte: Elaborada pelo autor.

5.2.1 - A educação física do *campus* Nilópolis

No campus Nilópolis, o componente curricular Educação Física faz parte da grade curricular dos três cursos técnicos do ensino médio integrado, sendo que nos dois cursos regulares, Técnico em Controle Ambiental - CAM e Técnico em Química - QIM, a educação física, de um total de oito períodos de duração do curso, é ofertada para as turmas de 1º a 6º período, sendo obrigatória nas turmas de 1º a 5º período e optativa nas turmas de 6º período. Já o curso de Manutenção e Suporte em Informática - MSI localiza-se dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o componente curricular Educação Física é ofertado em dois dos seis períodos de duração do curso, mais precisamente em turmas do 2º e 3º período, mas sob o nome de Qualidade de Vida.

As ementas curriculares dos módulos de educação física, que trazemos a seguir, norteia o trabalho dos professores e professoras deste componente dentro do campus nos dois cursos técnicos integrados e no curso técnico do PROEJA. Apenas a título de esclarecimento, a ementa do curso Técnico em Química - QIM, também aplicável ao curso técnico em controle ambiental, divide a educação física do 1º ao 6º período.

Figura 12 - Ementário dos módulos da disciplina de Educação Física - curso QIM

Disciplina: Educação Física I
EMENTA: Estudo das diversas práticas corporais. Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Estimulo ao “Aprender a Viver”, Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser”, e “Aprender a Conviver”. O corpo humano e sua adaptação fisiológica ao exercício. Graus de esforço, intensidade e frequência durante a atividade física. Exercícios aeróbicos e anaeróbicos.
Disciplina: Educação Física II
EMENTA: Estudo das diversas práticas corporais. Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Estimulo ao “Aprender a Viver”, Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser”, e “Aprender a Conviver”. Saúde coletiva e individual. Jogos cooperativos e competição. Grandes jogos.
Disciplina: Educação Física III
EMENTA: Estudo das diversas práticas corporais. Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Estimulo ao “Aprender a Viver”, Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser”, e “Aprender a Conviver”. Educação física e sociedade. Violência no esporte. Fundamentos de handebol e basquete. Conhecimento das regras desportivas. Organização de jogos. Atividades mistas com regras adaptadas.

Disciplina: Educação Física IV
EMENTA: Estudo das diversas práticas corporais. Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Estimulo ao “Aprender a Viver”, Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser”, e “Aprender a Conviver”. Meio Ambiente e atividades físicas. Cidadania e ética. Fundamentos de voleibol e futsal. Conhecimentos das regras desportivas. Atividades mistas com regras adaptadas.

Disciplina: Educação Física V
EMENTA: Estudo das diversas práticas corporais. Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Estimulo ao “Aprender a Viver”, Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser”, e “Aprender a Conviver”. Atividades físicas – possibilidades e diversificação. Esporte – ética x doping. Estética e saúde. Musculação – noções básicas. Jogos cooperativos. Prática esportiva e corporais. Lazer. Práticas desportivas e sua organização. Simulação de competição. Noções de táticas desportivas.

Disciplina: Educação Física VI
EMENTA: Estudo das diversas práticas corporais. Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Estimulo ao “Aprender a Viver”, Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser”, e “Aprender a Conviver”. Aprofundamento da noção de qualidade de vida. Propostas de atividades de lazer. Qualidade de vida no trabalho. Musculação. Práticas corporais e organização comunitária. Educação física e sociedade. Prática desportiva e formação tática nos esportes de quadra.

Fonte: Ementário das disciplinas básicas do curso técnico em química do IFRJ. https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROET/plano_de_curso_2018_0.pdf . Acesso em 04 de julho de 2025.

Figura 13 - Ementário da disciplina de educação física - curso MSI

Disciplina: Qualidade de Vida I
EMENTA: Qualidade de vida: conceitos e definições; Condições de vida nos centros urbanos: causas e efeitos; Estilos de vida e suas conseqüências para a qualidade de vida do indivíduo; Educação postural; Envelhecimento, saúde e atividade física.
Disciplina: Qualidade de Vida II
EMENTA: Estilos de vida e suas conseqüências para a qualidade de vida do indivíduo; Bem estar físico, psíquico e social; Ergonomia; Saúde no trabalho; Saúde Mental.

Fonte: Ementário das disciplinas básicas do curso técnico em MSI do IFRJ. Disponível em https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Acad%C3%AAmico/ppc_validado_msi_-_ementario_basicas.pdf Acesso em 04 de julho de 2025.

Analisando criticamente os conteúdos de EF dispostos nas ementas dos cursos técnicos do campus Nilópolis, pode-se até observar que, em ambos os cursos, há uma preocupação na diversificação nas ofertas de temas corporais por período, o que vai possibilitar ao público discente acesso a uma maior variedade temática, mas ao mesmo tempo não contempla, em nenhum momento, alguma proposta de discussão sobre aspectos de gênero e sua influência nas aulas de EF.

Quanto à abordagem das aulas, tem-se a oferta de jogos cooperativos, que é uma abordagem inclusiva, mas somente no 2º período. No 3º período, aborda-se o conceito de atividades mistas e regras adaptadas, o que pode até sinalizar alguma preocupação com o combate ao sexismo nas aulas de EF; porém, atendo-se mais especificamente ao currículo do 1º período, que é o foco da nossa pesquisa de campo, pode-se observar que os conteúdos sugerem aulas voltadas a uma abordagem de EF mais direcionada a aspectos fisiológicos do exercício, mas que nem um/a nem o/a outro/a professor/a entrevistado/observado lançou mão na execução de seus planejamentos com as turmas de 1º período à época da pesquisa, o que sugere que esse currículo pode estar superado e necessitando de revisão. Mais à frente, no capítulo das análises, poderemos notar que os/as professores/as de 1º período apoiaram suas aulas na perspectiva da educação física cultural e da coeducação.

No que diz respeito especificamente à ementa do curso de Manutenção, Suporte e Informática – MSI, a educação física se apresenta com o nome de Qualidade de Vida, como explicado anteriormente, mas mantém-se a lógica da diversificação de conteúdos em prol de um maior alcance de alunas/os interessados/as nas discussões e práticas, sobretudo em função do público-alvo deste curso, cujas turmas são majoritariamente compostas por pessoas adultas e idosas, com aspirações diferentes dos/as estudantes dos cursos regulares.

Falando um pouco mais sobre os três cursos técnicos oferecidos no campus Nilópolis, o mais concorrido é o de QIM, talvez até pelo nome que historicamente acompanhou a instituição. O curso Técnico em Química – QIM tem como principal finalidade formar profissionais de nível médio capazes de reconhecer as diferentes transformações por que passam as substâncias, dando origem a novos materiais; de compreender as diferentes tecnologias por meio das quais essas transformações ocorrem e suas aplicações práticas; de prever o comportamento das múltiplas variáveis de um processo químico, visando à sua otimização. O Técnico em Química está apto a atuar em laboratórios e na produção industrial, desde o controle e a seleção de matéria-prima, passando por todas as fases da industrialização, até o controle de qualidade do produto acabado. Ele pode atuar também na manutenção de

equipamentos, em pesquisa e desenvolvimento, na comercialização e na área de consultoria técnica.

O curso Técnico em Controle Ambiental – CAM tem como principal finalidade formar profissionais de nível médio com conhecimentos sobre o meio ambiente, a poluição e seu impacto ambiental. O Técnico em Controle Ambiental está apto a atuar em atividades relacionadas ao meio ambiente, na forma de prestação de serviços, que requeiram o domínio da legislação, das normas ambientais e do conhecimento de controle e de monitoramento da qualidade da água e de efluentes. Ele também poderá atuar junto a sistemas de gestão ambiental ou diretamente nos processos produtivos que exigem o controle do impacto ambiental, por meio do desenvolvimento de estudos que envolvam o gerenciamento de recursos naturais, de resíduos gerados e dos processos de tratamento e de qualidade de água.

O Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – MSI é uma formação profissional integrada, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O curso é integrado ao ensino médio e adota a Pedagogia de Projetos como metodologia de ensino-aprendizagem. Ele forma profissionais com atitudes para intervir criticamente na sociedade; com competências em operação, hardware e software de computadores; com habilidades para realizar instalações e manutenção de equipamentos de informática e dar suporte ao usuário final.

Feitas as devidas considerações acerca dos cursos técnicos do campus Nilópolis onde o componente curricular educação física se faz presente em suas matrizes curriculares, achamos válido mencionar que as aulas de educação física no campus Nilópolis podem ocorrer, a depender do período letivo em que as turmas estão localizadas e do planejamento curricular, nas salas de aula convencionais, na piscina semiolímpica, na quadra poliesportiva e na sala de musculação.

Figura 14 - Piscina semiolímpica



Fonte: Ascom - Assessoria de Comunicação do campus Nilópolis.

Figura 15 - Quadra poliesportiva



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 16 - Sala de Musculação



Fonte: Elaborada pelo autor.

5.3 - Sujeitos da pesquisa

Dois grupos de participantes compõem a população deste estudo: estudantes ingressantes no IFRJ, matriculados/as em duas turmas de 1º período e seus respectivos professores de educação física. A escolha por turmas ingressantes na instituição se deu em virtude de querermos buscar compreender como esses/as estudantes chegavam ao IFRJ, quais eram seus pensamentos e bagagens prévias acerca do tema da pesquisa e acerca da própria educação física escolar numa perspectiva mais diversa e interseccional.

5.4 - Produção e análise de dados

A partir da perspectiva metodológica desta pesquisa, o instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada, que foi realizada de forma individual com cada participante, fosse estudante, fosse professor/a. A escolha da entrevista semiestruturada como estratégia e a elaboração do seu roteiro foram embasados nos apontamentos de Minayo (2014) sobre o tema.

Os Instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa visam fazer mediação entre os marcos teóricos metodológicos e a realidade empírica. São eles: roteiro de entrevista, roteiro para observação participante e roteiro para discussão de grupos focais (...). Deseja-se que a linguagem do roteiro provoque as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai analisar; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação. (Minayo, 2014, p.189-191)

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro de perguntas que foi dividido por blocos temáticos. O primeiro bloco teve como objetivo conhecer as características dos/as participantes: perfil acadêmico, no caso dos professores ou características de ordem mais geral, como no caso dos/as estudantes. Os demais blocos buscaram saber informações que giravam em torno das percepções sobre as aulas de educação física daquele semestre, acerca de questões de gênero, bem como seus atravessamentos por outros marcadores sociais da diferença e os decorrentes impactos nas aulas de educação física.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, a maioria delas tendo ocorrido na biblioteca do campus e as demais no próprio setor de educação física. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, na íntegra, para, em conformidade com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, a devida análise e interpretação de dados.

Pertencem, pois ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistem na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (Bardin, 2016, p.48).

Conforme os pressupostos de Bardin (2016), a partir da técnica de análise de conteúdo, optou-se neste estudo pela realização de análise temática de conteúdo, que se desenvolveu em três etapas:

- a) Pró-análise: nesta etapa foi realizada uma leitura cuidadosa e exaustiva do material, com o objetivo de apreensão de suas particularidades e elaboração das classificações a serem analisadas;
- b) Exploração do material: aqui foi realizada a análise que possibilitou a identificação dos núcleos de sentidos contidos nos trechos selecionados, bem como sua distribuição, em diálogo com as classificações realizadas na etapa anterior;

c) Interpretação: a partir das teorias de dos estudos de gênero e interseccionalidades, nesta etapa foi realizada a interpretação, no sentido de buscar compreender como as relações de gênero e seus atravessamentos interseccionais impactam nas situações de exclusão e discriminações nas aulas de educação física.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (Bardin, 2016, p.135).

Feita a apresentação do percurso metodológico que compõe o presente estudo, é importante mencionar o quanto os/as participantes vibravam não apenas por poderem contribuir com suas entrevistas. Essas pessoas exultavam por, em alguma medida saberem que, ao responderem aos questionamentos, estavam desta forma contribuindo com a ciência, uma vez que este estudo vislumbra justamente a propagação não apenas de boas práticas, mas sobretudo de reflexão/reconsideração de práticas excludentes e invisibilizantes. O próximo capítulo irá trazer os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa e as discussões originadas a partir destes.

CAPÍTULO 6 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão expostas informações como a caracterização do grupo entrevistado e a análise dos dados suscitados. Contudo, antes de apresentá-los, faz-se necessário destacar o processo de troca, acolhimento e aprendizado que a realização destas entrevistas proporcionou. Este espaço de interação dialógica transcendeu o protocolo de uma mera análise de dados, no sentido de ter provocado as pessoas participantes da pesquisa a refletirem criticamente sobre suas vivências e práticas pedagógicas nas aulas de EF. É válido registrar o quanto a experiência nesta etapa foi proveitosa e enriquecedora, tanto para as pessoas entrevistadas como também para o pesquisador.

Sobre as entrevistas docentes, estas foram realizadas em três momentos: dezembro de 2022 com o professor 1; abril de 2023 com a professora 2; e setembro de 2023 com os dois professores. No primeiro e segundo momento, as entrevistas foram realizadas presencialmente, mais precisamente na biblioteca do campus; já no terceiro momento, elas foram realizadas via aplicativo de mensagens WhatsApp. A propósito, o terceiro momento da entrevista foi necessário para que pudesse haver a complementação das perguntas sugeridas pela banca do exame de qualificação, não tendo sido possível ter ocorrido presencialmente por conta de o professor 1 já não fazer mais parte dos quadros do IFRJ àquela altura, por expiração de seu contrato como professor substituto do campus.

Ao todo, as entrevistas docentes duraram de quinze a vinte minutos cada, tendo sido gravadas pelo aplicativo de gravação do celular e, posteriormente, transcritas integralmente. Os trechos das entrevistas foram codificados com a letra P, de professor/a, seguido da numeração da sequência de realização das entrevistas (P1 e P2).

As entrevistas com os/as estudantes foram realizadas de dezembro de 2023 a dezembro de 2024, e cada uma delas teve duração média de dez a doze minutos. Assim como as entrevistas docentes, todas foram gravadas pelo aplicativo de gravação do celular e, posteriormente, transcritas integralmente. Os trechos das entrevistas com os/as estudantes foram codificados com a letra E, de estudante, seguido da numeração da sequência de realização das entrevistas (E1 a E8).

6.1 – Características das pessoas participantes do estudo

Participaram deste estudo 2 (dois) professores de educação física e 8 (oito) estudantes do ensino médio técnico do campus Nilópolis, tendo sido considerados/as elegíveis a participarem da pesquisa estudantes matriculados/as em turmas de 1º período (independente do curso técnico) e professores/as regentes de turmas de 1º período, ou seja, de turmas ingressantes no IFRJ.

É válido mencionar que o fato de, previamente, o pesquisador conhecer os/as estudantes e professores entrevistados/as não apenas no recorte temporal em que se deu a pesquisa, mas do próprio contato diário no campus, acabou se constituindo como algo positivo para a pesquisa, pois pudemos perceber o quanto eles/as estavam dispostos/as a contribuir com tudo o que fosse necessário para o sucesso desta pesquisa, até no que diz respeito a motivarem seus pares a contribuir com a pesquisa.

Importante mencionar que os/as participantes foram devidamente informados/as de que seus dados pessoais seriam mantidos em sigilo absoluto, sendo válido registrar que os/as estudantes menores de idade precisaram de autorizações de algum/a responsável legal para participarem das entrevistas, por meio da assinatura do termo denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE; referente aos/as estudantes maiores de idade, bastava assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em ambos os casos, foram apresentadas as devidas razões e objetivos da pesquisa, bem como as eventuais contribuições que a tese daria à comunidade escolar como um todo, principalmente no que tange à dinâmica das aulas de EF. Os mesmos esclarecimentos foram dados ao professor e à professora, que prontamente colocaram-se à disposição para também darem suas contribuições a esta pesquisa e assinaram o TCLE.

A seguir, são apresentados quadros com informações que ajudam a traçar o perfil das pessoas participantes deste estudo. Para Minayo (2010), a obtenção do conhecimento de traços pessoais do entrevistado é de fundamental importância para se compreender características pessoais, sem desconsiderar o meio onde este está inserido.

Quadro 3: Características sociodemográficas dos professores de EF entrevistados

Nome fictício e cargo	Experiência docente no geral	Experiência docente no IFRJ	Raça	Turma de regência	Titulação/objeto de estudo
P1 - professor substituto	2 anos	1 ano e 9 meses	branco	A	Doutor em Educação Física Currículo Cultural
P2 - professora EBTT	6 anos	4 anos	negra	B	Doutora em Ciências Nutricionais Nutrição de jovens atletas

Fonte: Elaboração própria

6.1.1 - Professor temporário e professor efetivo x comprometimento

Destaca-se inicialmente que ambos/as os/as professores demonstram grande preocupação com a temática das diferenças nas aulas de EF; mas o professor P1, talvez até por conta de seu objeto de estudos na etapa da formação continuada ser na área do currículo cultural, aparentou maior cuidado na seleção de conteúdos e estratégias didáticas no cotidiano das aulas, sobretudo frente a situações de conflito, sem nenhum demérito à inclinação da professora P2 ao campo de pesquisa ligado mais à parte biológica/nutricional. Vale destacar também que ambos foram formados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, tendo a professora P2 passado ainda pela docência nos anos iniciais da Prefeitura do Rio, antes de ingressar no

IFRJ, já o professor P1 viria a ter sua primeira experiência como docente da educação básica no próprio IFRJ.

Outro aspecto importante a destacar é que, embora o participante P1, na ocasião da pesquisa de campo, fosse professor substituto do IFRJ e a participante P2 fosse professora efetiva da instituição, na prática observou-se que ambos demonstravam o mesmo nível de comprometimento ético e responsabilidade pedagógica com as turmas, mesmo a despeito do professor participante P1 à época estar há apenas três meses de ter seu contrato expirado.

A saber, para ingressar na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT da rede federal de ensino, os/as interessados/as são submetidos/as a concursos de provas (objetiva, discursiva e didática) e títulos. Já os/as interessados/as a comporem o quadro de professores/as substitutos/as são submetidos/as processos seletivos que normalmente constam somente de análise curricular e entrevista.

A seguir, traremos informações acerca dos/as estudantes participantes da etapa de entrevista.

Quadro 4: Caracterização sociodemográfica dos/as estudantes entrevistados/as

Nome fictício	Turma	Gênero	Raça	Idade	Rede escolar de origem
E1	A	masculino	branco	15	privada
E2	A	masculino	branco	15	privada
E3	A	feminino	branca	16	pública
E4	A	feminino	branca	15	privada
E5	B	feminino	branca	16	privada
E6	B	masculino	branco	15	privada
E7	B	feminino	branca	15	pública
E8	B	feminino	negra	16	privada

Fonte: Elaboração própria

6.1.2 - Supremacia branca e questões de classe entre os/as estudantes entrevistados/as

Como estratégia de captação de estudantes, optou-se por divulgação nas turmas (com o auxílio inclusive da professora P2) e por abordagem nos corredores do campus e nos atendimentos no setor de educação física. Importante mencionar que naquele ano de 2022 o campus Nilópolis recebia de três a quatro turmas de estudantes ingressantes por semestre, selecionados/as sobretudo por provas de acesso. No entanto, para esta pesquisa delimitamos as observações de campo e produção de dados a duas turmas, que ao todo reuniam um número aproximado de 60 (sessenta) estudantes.

As buscas por estudantes que se dispusessem a participar desta etapa da pesquisa duraram um tempo considerável e resultaram em 18 (dezoito) entrevistas, ou seja, cerca de 30% dos/as estudantes aceitaram participar desta etapa. Achamos válido pontuar que, para não ultrapassarmos o ponto de saturação da pesquisa, até por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa, optou por priorizar entrevistas cujas respostas às questões não tenham sido evasivas, tendo-se então chegado ao número de oito entrevistas analisadas.

Ao analisarmos o perfil dos/das estudantes entrevistados/as, tomando-se inclusive todos os cuidados para que se evitasse qualquer tipo de homogeneização de sujeitos, obteve-se uma concentração de estudantes na faixa de idade entre 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) anos. Quanto à participação preta e parda na entrevista, eram dois ou três dentro do universo dos/as 18 estudantes iniciais, mas nos/as 8 estudantes finais esse número se reduziu a uma participação.

Comparado ao gráfico disponibilizado pelo IBGE sobre população preta e parda na cidade de Nilópolis, o número de estudantes pretos/as e pardos/as das turmas pesquisadas em si até se aproximavam, a nível de percentual, aos dados apontados pelo IBGE, mas esse percentual não se refletiu entre os/as que efetivamente se disponibilizaram a participar da entrevista. Dos/as oito estudantes cujas entrevistas foram analisadas, cinco eram meninas e três eram meninos, todos/as cisgêneros/as¹⁰.

Outro aspecto que podemos observar é o número de estudantes ingressantes no IFRJ que são oriundos da rede privada: seis de um total de oito, o que representa um número elevado dentro desse recorte, indicando classe como um marcador social da diferença que impacta tanto

¹⁰ O termo *cisgênero* designa pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo que lhes foi atribuído no nascimento. O prefixo *cis-* vem do latim e significa “do mesmo lado”, em contraste com *trans-*, que significa “do outro lado”. Assim, uma pessoa cisgênera identifica-se com o gênero tradicionalmente associado ao seu gênero biológico (JESUS, 2012).

no acesso como na permanência de estudantes ao IFRJ. Essa inferência se dá a partir da informação que estimadamente apenas dois dos/as oito estudantes finais entrevistados/as eram beneficiários de algum programa de assistência financeira estudantil. Todavia, ressalva-se a hipótese de que parte dos/as estudantes oriundos da rede privada eventualmente possam ter sido beneficiários de algum tipo de bolsa de estudos na rede privada. De todo modo, considerando-se esse universo de oito estudantes, tem-se que estudantes oriundo/as da rede privada tem mais facilidade na realização da etapa de provas de acesso ao IFRJ, comparado aos/as estudantes oriundos/as da rede pública.

6.2 - Análise de conteúdos

As categorias analíticas foram pré-estabelecidas com base no referencial metodológico do estudo. Para Bardin (2016),

[...]a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. (Bardin, 2016, p:147)

Nesta etapa do trabalho, com base no problema da pesquisa e com os objetivos, chegou-se à formulação de categorias, que desdobraram-se em seguida para a tematização de trechos extraídos das observações do campo e das falas das entrevistas com professores de educação física e estudantes, bem como as devidas articulações com a revisão de literatura. Segundo Bardin (2016, p.135), o tema “(...)é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Para Gil (2008) a pesquisa de campo é um método de pesquisa social de grande relevância, pois busca compreender a realidade em sua complexidade, além de valorizar a interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, bem como os sujeitos envolvidos, sendo importante também para validação de dados extraídos por outros métodos.

6.3 - O campo: observações do dia a dia das aulas de educação física nas turmas de CAM e de QIM

Neste tópico, o objetivo é apresentar uma análise mais detalhada das observações feitas pelo pesquisador ao longo dos encontros de educação física nas turmas pesquisadas, sendo válido mencionar que as aulas nas duas turmas se davam no turno da tarde, em dois tempos de 45 minutos cada.

6.3.1 - A turma de CAM

As observações nesta turma se deram do período de 18 de abril a 11 de julho de 2022, nos espaços físicos da sala de aula e da quadra poliesportiva. Esta etapa foi categorizada em blocos temáticos, nos quais foram identificadas as unidades de registro com base na recorrência de temas como gênero, intersecções, diversidade, debates e inclusão. A partir disso, foram obtidas as seguintes categorias: desconstrução de estereótipos de corpo e problematização de normas corporais; práticas excludentes e o enfrentamento às desigualdades de gênero; conteúdo circense como estratégia de inclusão e de valorização de práticas corporais contra hegemônicas e problematização da binaridade¹¹ de gênero nas formações de grupos ou equipes.

A - Desconstrução de estereótipos e problematização de normas corporais

Era notável a preocupação do professor com aspectos de exclusão e discriminação nas aulas de educação física, atuando inclusive como um agente de transformação ao, sistematicamente, provocar diálogos críticos sobre corpos historicamente excluídos dessas aulas. Num dos primeiros encontros, o professor propôs aos/às estudantes que falassem sobre suas representações sobre o significado de educação física e os/as questionou por que o corpo deficiente, gordo ou inapto tecnicamente tem dificuldade de acessar as atividades.

Ao questionar a naturalização da exclusão de corpos não hegemônicos - como os típicos, os magros e os hábeis - essa abordagem evidencia a intersecção entre gênero, capacitismo¹² e gordofobia. Para as autoras Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021), o enfoque interseccional nas análises consiste em compreender como se dá a interação dos sistemas opressores na produção e na reprodução das desigualdades sociais para a partir daí combatê-las ou mitigá-las.

¹¹ A binaridade de gênero, por exemplo, pressupõe que todas as pessoas se encaixam nessas duas categorias distintas e mutuamente exclusivas.

¹² Capacitismo: refere-se à discriminação, preconceito ou atitude que coloca as pessoas com deficiência em uma posição inferior em relação às pessoas sem deficiência.

B - Memórias de práticas de educação física excludentes e o enfrentamento às desigualdades de gênero

Numa das problematizações provocadas pelo professor, os estudantes admitiram que o currículo de educação física vivenciado anteriormente, no ensino fundamental, privilegiava a oferta de conteúdos essencialmente esportivistas e hegemônicos, com destaque para o futebol; prática historicamente associada ao masculino e aos hábeis. Outra modalidade bastante ofertada era o queimado, mas normalmente direcionada para meninas e para os meninos menos hábeis no futebol.

Essa perspectiva reducionista de educação física revela a função do esporte como mecanismo de exclusão por gênero, além de reforçar as desigualdades por meio dos papéis pré determinados a um e a outro. Para Chan-Vianna, Moura e Mourão, (2010) “[...]existe sexismo na educação física escolar e [...] o esporte é o principal instrumento de reforço dessa discriminação” (p.163)

As discussões sobre a problemática das desigualdades de gênero ocorriam com bastante frequência nas aulas de educação física desta turma, quer fossem estas aulas na sala, quer fossem na quadra. Ao abordar sistematicamente esse assunto, o professor demonstra comprometimento com a pauta do combate às assimetrias de gênero e atua contra o isolamento de discussões sobre este marcador, ao contrário do que, lamentavelmente ainda ocorre em alguns modelos de aulas de educação física. Ao adotar essa reconhecendo que as práticas corporais são permeadas por relações de poder e diferenciação.

C - Conteúdo circense como estratégia de inclusão e de valorização de práticas corporais contra hegemônicas

A escolha do conteúdo de circo para ser trabalhado naquele período inicialmente causou grande surpresa, sobretudo para os/estudantes, muito em virtude desse tema não ser considerado convencional dentro de uma cultura de educação física escolar, tradicionalmente marcada por uma corrente de aulas mais esportivistas e competitivistas. A escolha desse tema caracteriza um certo rompimento com a lógica da performance e da competição, marcadores que apontam para discriminação e exclusão.

D. Mediações pedagógicas que questionam a binaridade de gênero nas práticas recreativas e na formação de grupos

Numa situação de aula livre, fruto de um acordo do professor com a turma, ao observar que os/as alunos/as estavam se organizando para os meninos jogarem uma atividade num determinado tempo e as meninas jogarem outra, o professor fez um questionamento direto à turma sobre o porquê dessa proposta de separação por gênero, se era realmente necessário se separarem por esse critério. Claramente o professor fez isso no intuito de tentar desconstruir a divisão binária no esporte, tendo em vista que a naturalização da divisão binária é algo bastante comum no seio escolar.

Após refletirem neste questionamento, os/as alunos/as se reorganizaram de maneira diferente, optando por dividir o tempo na quadra por modalidade/jogo e não mais por gênero. Essa experiência demonstra que há margem para transformação a partir da proposta da reflexão crítica a partir do ato de se desafiar a estrutura excludente comum às aulas tradicionais. A mesma conscientização e resultado se deram quando a turma, no início do período, costumava se reunir em grupos binários para a execução das propostas de atividades. “O movimento feminista avança sempre que qualquer homem ou mulher, de qualquer idade, trabalha pelo fim do sexismo “ (hooks, 2018, p.160).

6.3.2 - A turma de QIM

As observações de campo nesta turma se deram do período de 12 de setembro a 19 de dezembro de 2022, nos espaços físicos da sala de aula, quadra poliesportiva e piscina. Esta etapa foi categorizada em blocos temáticos, nos quais foram identificadas as unidades de registro com base na recorrência de temas como diferenças, igualdade, diversidade, discriminação e exclusão. A partir disso, extraíram-se as seguintes categorias: a (quase)ausência de debate sobre diferenças; jogos cooperativos e de matriz étnica: abertura à diversidade e cultural; rodízio de funções como estratégia de inclusão e enfrentamento e discussão sobre assédio e masculinidades no contexto da natação.

A. A (quase) Ausência de debate sobre diferenças

Percebia-se que a professora buscava propor em todo o período uma boa variedade de experiências corporais para seus/suas estudantes, mas não (ou pouco) se via, com clareza, discussões acerca de temas como a inclusão e o respeito às diferenças. Para Moreira e Candau (2003), grande é o desafio, pois “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

B - Jogos cooperativos e de matriz étnica: abertura à diversidade e cultural

O segundo bloco de conteúdos evidenciou a preocupação da professora tanto com a inclusão em detrimento da competição pela competição, através da proposta dos jogos cooperativos como também da valorização da cultura diaspórica, através dos jogos de matriz étnica. Essas escolhas didáticas ampliam a noção de currículo e ajudam a romper com o modelo eurocêntrico e esportivizado da EF, avançando para a ampliação do leque de possibilidades e experiências corporais nas aulas de educação física.

A educação física, componente curricular obrigatório da educação básica, trabalha com um conhecimento específico dentro da escola: a cultura corporal de movimento, a qual engloba esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas. (Altmann, 2018, p. 2)

C - Rodízio de funções como estratégia de inclusão e enfrentamento

As funções foram organizadas em forma de rodízio, onde todos/as tiveram a oportunidade de vivenciar tanto a função de competir, como a de arbitrar, como a de organizar, contribuindo para um ambiente de inclusão.

Ao distribuir posições de visibilidade e até de certo poder e prestígio aos/as estudantes, sem levar em consideração aspectos como gênero, aptidão física ou qualquer outro marcador, essa proposta metodológica de certa forma contribui para combater exclusão e discriminação nas aulas de educação física.

D - Debate sobre assédio no contexto da natação: enfrentamento direto ao machismo

O último bloco de conteúdos de EF desta turma foi o de natação, tendo sido essa etapa, de todo o período de observações, talvez a que fosse percebida a mais incisiva ação da docente

no que tange ao tratamento da questão do enfrentamento às opressões e discriminações, em específico, às desigualdades de gênero. A professora trabalhou em sala um encontro para discutir, dialogicamente, sobre questões de assédio em competições de natação, onde foram problematizados casos de pessoas vítimas de assédio, normalmente mulheres em situação de vulnerabilidade econômica, com promessa de ascensão na carreira. Quando foram para a prática, buscou tornar aquele ambiente um lugar onde se privilegiasse a participação, a vivência e a experimentação.

...a ênfase da educação crítica na pedagogia dialógica e o foco da interseccionalidade na relacionalidade tratam de um tema semelhante: navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para formas de conhecimento. (Collins E Bilge, 2021, p.219)

Contudo, alguns fatores como a localização do equipamento - que fica numa posição bem central do campus - e a exposição de corpos com traje de banho acabou evidenciando marcadores de gênero, estereótipos corporais, vergonha etc; aspectos que num primeiro momento impactaram diretamente a adesão dos/as estudantes. Contudo, à medida em que sentiam segurança com a forma como se conduzia as aulas, semana após semana via-se que poucos/as alunos/as ficavam de fora das práticas de natação, muito por conta desse ambiente seguro e acolhedor promovido pela professora.

6.4 - Análise das entrevistas: percepções docentes

Esta etapa, realizada com dois professores de educação física, identificados como P1 e P2, nos permitiu identificar de que forma as relações de gênero e outros marcadores sociais da diferença - como raça, sexualidade, classe e habilidades corporais - estão presentes nas práticas pedagógicas e nas concepções sobre o ensino da disciplina no âmbito do campus Nilópolis. Esta etapa foi categorizada em blocos temáticos, nos quais foram identificadas as unidades de registro com base na recorrência de temas como gênero, interseccionalidade, práticas pedagógicas, discriminação, inclusão e silenciamento. Com base nisso, formularam-se as seguintes categorias de análise: gênero e as experiências interseccionais de exclusão nas práticas corporais, o currículo cultural como base para tratar as diferenças, a contribuição da educação física no combate às situações de exclusão, a participação feminina e de estudantes gays em meio às intersecções e o NUGEDS como instrumento de luta a favor da igualdade de gênero.

A - Gênero e as experiências interseccionais de exclusão nas práticas corporais

Essas próprias questões de gênero interferem para que as pessoas possam ou não praticar determinadas práticas corporais e definem quais são os discursos que são produzidos sobre determinadas práticas. P1

Eu tento ao máximo não fazer nenhuma distinção de gênero entre os estudantes, de modo que todas as atividades que eu proponho são realizadas de forma mista. P2

Os relatos dos professores evidenciam uma certa consciência sobre a influência das relações de gênero nas aulas de educação física. O professor P1 destaca como os discursos de gênero moldam o engajamento dos sujeitos com diferentes práticas corporais, admitindo que certos corpos são associados a determinadas práticas, como o futebol aos meninos e a dança às meninas.

[...]espera-se de meninos e meninas comportamentos diferenciados e opostos: meninos jogam futebol, esportes de contato e ocupam os espaços, enquanto meninas dançam e se envolvem com atividades mais passivas. (Devide, 2020, p. 50)

A professora P2 enfatiza a importância de adoção de uma postura pedagógica inclusiva, que respeite as individualidades dos estudantes e busque desconstruir a lógica binária, por meio da realização de atividades corporais de forma mista, sendo válido mencionar que o conceito de aulas mistas vem sendo superado pelo conceito de coeducação. Para Louzada de Jesus e Devide (2006), as aulas coeducativas podem trazer diversas contribuições para a educação física, tais como potencializar vivências esportivas e capacidades motoras; promover interação social entre grupos heterogêneos, valorizando e problematizando suas diferenças; combater o sexismo e, concernente à experimentação de práticas corporais, desmistificar papéis determinados socialmente a cada sexo atribuído ao nascer, a exemplo da associação do futebol e lutas a meninos e das atividades rítmicas a meninas.

Embora haja esforço para que se promova a igualdade de gênero nas aulas de EF, há diferentes formas de compreensão e enfrentamento das desigualdades por parte dos professores; enquanto P1 explicita a influência dos discursos de gênero nas práticas corporais, P2 opta por uma abordagem quase que de isenção ou de neutralidade, dando a entender ser suficiente não fazer distinção por gênero, mas desconsiderando ou desconhecendo que outros aspectos atravessam este marcador e impactam a participação dos/as alunos/as nas práticas.

Tentar mostrar de alguma forma que as questões de gênero, de raça, de orientação sexual, capacidades físicas etc atravessam esse discurso sobre a própria EF. P1

Discutimos tanto os temas das diferenças quanto o tema de gênero e sexualidade no cotidiano das aulas, relacionando ali com as práticas corporais que a gente vai vivenciando. P2

É preciso entendermos que “[...]a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (Crenshaw, 2014, p.9-10). E, visando um ambiente acolhedor e essencialmente inclusivo, essa sobreposição de grupos sociais precisa ser levada em consideração nas relações interseccionais que atravessam as aulas de educação física.

A fala dos professores revela um esforço intencional de problematização da educação física tradicional, incorporando uma leitura interseccional sobre como marcadores como gênero, raça, orientação sexual e capacidades influenciam o modo como os corpos são autorizados (ou não) a existirem e a se expressarem na aula. Essa perspectiva está em consonância com o que propõe Kimberlé Crenshaw (2002) ao afirmar que as opressões se entrelaçam, e que políticas educativas só serão efetivamente emancipadoras se considerarem essas intersecções.

Um episódio marcante foi que a gente vai tirando de determinados lugares determinadas pessoas. Num primeiro momento os mais habilidosos se sentiram mais incomodados, porque perderam um certo protagonismo, mas ao mesmo tempo outros puderam se sentir mais à vontade para expressarem suas práticas corporais, num ambiente menos hostil, muito mais democrático. A discriminação se aflorava quando essas pessoas não demonstravam ter habilidade para determinadas práticas. Foi um desafio, mas no final, a grande maioria conseguiu entender esses objetivos da prática. P1

A fala de P1 evidencia que a falta de habilidade corporal funciona como elemento de exclusão, atravessada por gênero. O professor aponta que a habilidade física ainda funciona como um marcador de acesso, especialmente para as meninas: aquelas com desempenho elevado são aceitas com mais facilidade, o que revela que a exclusão de gênero na EF está fortemente mediada por expectativas meritocráticas e corporais. Além disso, ele reconhece que a exclusão também atinge meninos, especialmente os que não performam uma masculinidade hegemônica centrada na força, agilidade e domínio técnico.

B - O currículo cultural como base para tratar as diferenças

Li muito sobre a questão das diferenças, a partir da proposta pedagógica do currículo cultural. Nessa perspectiva a diferença é traduzida como potencialidade. E aí, nessa proposta todos esses marcadores, entre eles classe, questões de raça, gênero e sexualidades vão atravessar as práticas corporais, obviamente vão influenciar na cultura corporal e aí vão constituindo esse olhar mais sensível para essas questões. P1

Não foi pensado especificamente a questão da diversidade de gênero para esse conteúdo em questão, mas sim a diversidade cultural. P2

Como se observa, a Educação Física cultural potencializa o contato com diversos conteúdos, não apenas os hegemônicos e legitimados que preenchem os currículos tradicionais. Se o que se pretende é combater a ascensão do fascismo social, não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia. Um tema é legítimo quando emana da sociedade, o que abre caminho para que as práticas corporais pertencentes a todos os grupos sociais, independentemente da origem, sejam transformadas em objeto de estudo. (Neira, 2020, p.132)

Embora P2 tenha buscado pluralizar as experiências corporais por meio da variedade de jogos, a dimensão de gênero não foi efetivamente incorporada ao planejamento, caracterizando deste modo um certo esvaziamento político da noção de diversidade. Por outro lado, P1 se apoia fortemente na proposta do currículo cultural de educação física, reconhecendo a influência de marcadores como gênero, raça e sexualidade sobre a cultura corporal.

O currículo cultural de Educação Física foi pensado como um ensino sensível à contribuição das culturas que habitam o currículo podem oferecer umas às outras...Figuram como princípios, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e o recusa do daltonismo cultural e, como procedimentos didáticos, o mapeamento, a leitura da prática corporal, a resignificação, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação. (Das Neves; Neira, 2019, p.109)

Em teoria, podemos compreender o currículo cultural como uma perspectiva que valoriza diferentes possibilidades de tematizações presentes tanto na cultura corporal de movimento como no repertório cultural de cada indivíduo ou grupo social. Tais tematizações não necessariamente pretendem despertar simpatia ou aprovação social; ao contrário, o sentido da utilização do currículo cultural como abordagem didática reside na valorização de práticas contra hegemônicas, ou seja, práticas inicialmente de pouca ou nenhuma visibilidade/aceitação

por parte dos/as estudantes, a exemplo das próprias atividades circenses ministradas nas aulas de EF do IFRJ.

Importante mencionar também que tanto os princípios do ensino ancorados no currículo cultural, como os procedimentos didáticos foram claramente observáveis nas práticas corporais ofertadas, com algum destaque para o princípio da descolonização do currículo. Tal princípio tem a ver com gestão democrática, diversidade; visibilidade e validação aos saberes de grupos minoritário:

Por mais estranho que pareça, descolonizar o currículo implica trabalhar com todo o grupo sem segregar por habilidade motora, gênero, idade ou vestimenta adequada. Não há impedimentos de qualquer tipo. É possível participar das aulas descalço, de bota, calça jeans, saia ou burca, ficar sentado analisando a vivência dos amigos, fotografando, anotando ou ajudando na construção da coreografia. (Das Neves; Neira, 2019, p.113)

É possível notar, portanto, a riqueza de possibilidades e oportunidades que os/as estudantes que possuem aulas de EF /as com professores adeptos/as desta abordagem têm acesso. Diante da infinidade de possibilidades e da ausência de impedimentos de qualquer natureza, todos/as os/as alunos/as podem de alguma forma serem parte ativa do processo de ensino e aprendizagem.

Importante acrescentar que a adoção do currículo cultural como abordagem ou perspectiva de ensino não significa dizer que outros tipos de conteúdo precisem ser demonizados ou abandonados, como o esporte por exemplo. Os conteúdos esportivos ainda domina os currículos de EF mas, na perspectiva do currículo cultural, eles podem claramente “[...]compor o currículo, também, com os saberes historicamente excluídos” (Das Neves; Neira, 2019, p.109).

C - A contribuição da educação física no combate às situações de exclusão

Acho esse ponto importante, porque não é objetivo da EF trabalhar única e exclusivamente essas situações de exclusão, disseminação e opressão escolar. Acho que isso é um desafio da própria escola e da sociedade. Mas acredito que tangenciando a partir das práticas corporais e trazendo essas questões que afetam os discursos sobre essas práticas, acredito que sim, ela pode contribuir no combate a essas situações. P1

Acredito que sim, significativamente, porque no momento das aulas de ef as pessoas podem se aproximar, se conhecer, diferentemente da sala de aula onde normalmente os alunos ficam sentados na cadeira, de forma separada ou mais próxima de seus grupos. Nas aulas de EF, pelo menos nas minhas aulas, eu sempre busco com que os alunos possam interagir ao máximo uns com os outros. Normalmente no 1º bimestre as minhas avaliações são sempre em grupo, não são pequenos grupos, a turma inteira precisa fazer junto. P2

O professor P1 compreende que, embora a superação das exclusões e discriminações deva ser tarefa de toda a escola (e da sociedade), a EF em alguma medida pode contribuir, ao permitir que esses temas, a partir das práticas corporais, sejam abordados criticamente nas aulas. Torres, Couto Junior e Brito (2019) corroboram ao afirmar que a escola tem um papel importante de corresponsabilidade junto a questões que envolvem discriminação complementam dizendo que se não nos posicionamos neste combate, a gente acaba se omitindo e compactuando com práticas excludentes e discriminatórias: não tem como ficarmos em cima do muro:

Quando a escola promove debates ou práticas que ‘fogem’ ou buscam caminhos alternativos para não tratarem diretamente sobre o tema das sexualidades, acaba se tornando “um espaço retroalimentador da discriminação. (Torres; Couto Junior; Brito, 2019, p.111)

Já a professora P2 valoriza a EF como espaço de interação e convivência, relatando estratégias pedagógicas intencionais, como avaliações coletivas e organização de eventos, para promover a aproximação entre grupos distintos. Para Fonseca e Brito (2022), ainda na etapa do planejamento das ações pedagógicas, se faz necessário reconhecer que, embora as opressões e tentativas de invisibilização estejam impregnadas na sociedade, são totalmente passíveis de resignificação “na direção da construção colaborativa de ações democráticas, participativas e acolhedoras aos diversos modos de ser e estar no mundo.” (Fonseca; Brito, 2022, p.73)

D - A participação feminina e de estudantes gays em meio às intersecções

Sim, meninas participavam satisfatoriamente tanto na sala como na prática, se posicionando, se colocando e temas bem sensíveis que nós tratávamos, como essa questão de gênero. A discriminação se aflorava quando essas pessoas não demonstravam ter habilidade para determinadas práticas, primeira barreira. Ex: gay, e que ainda não se esforça pra jogar? Então a ideia era conversar, trocar bastante ideias e ir desatando esses nós. P1

Sempre participam, de forma homogênea com os meninos, sem nenhuma distinção nem em relação a gênero, nem a capacidade física .. Apesar de muitas alunas de 1º período virem pra escola com aquela ideia de que ef é chata, que não gosta e tal. P2

A fala do professor P1 revela com clareza que a exclusão nas aulas de Educação Física não se dá apenas pela identidade de gênero ou orientação sexual isoladamente, mas pela intersecção dessas identidades com o desempenho corporal. O exemplo citado — “gay, e que ainda não se esforça pra jogar?” — ilustra a existência de uma moralização da habilidade, onde não basta apenas pertencer a um grupo estigmatizado (como pessoas LGBTQIA+), mas é exigido que esses corpos meio que “compensem” a diferença por meio de esforço ou desempenho técnico. Isso reforça o que autores como Connell (1995) e Louise Holt (2003) descrevem como normas de masculinidade hegemônica que regulam quem pode ou não ser legitimado dentro do espaço esportivo.

A fala da professora P2, ao afirmar que “não há nenhuma distinção” e que os alunos “participam de forma homogênea”, corre o risco de invisibilizar desigualdades reais, construídas ao longo de anos de experiências escolares e sociais que afetam principalmente meninas, corpos dissidentes e estudantes que não correspondem ao modelo hegemônico da EF. A percepção negativa inicial de algumas alunas também indica que a rejeição à EF não nasce no momento da aula atual, mas é resultado de um acúmulo de experiências de exclusão anteriores — um dado que precisa ser considerado em qualquer prática pedagógica comprometida com a transformação.

E - O NUGEDS como instrumento de luta a favor da igualdade de gênero

No campus Nilópolis tem o NUGEDS, que sempre tem ações no campus que discuta isso (gênero): seja através de debates, podcasts e outros tipos de eventos. P2

Embora a participante P2 tenha citado em sua entrevista o fato de não ter trabalhado com projetos que tratassem a questão das diferenças, gênero e/ou sexualidades, ela cita o NUGEDS como um organismo importante que fomenta ações e debates na temática de gênero. Acerca disso, é válido aprofundarmos a análise para compreendermos qual é a função deste núcleo.

O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) foi regulamentado pelo IFRJ pela Resolução em 2019 e visa fomentar e promover ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à temática da educação para a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual em todos os níveis de ensino. Sendo também de caráter propositivo e consultivo, o núcleo de estudo possui suas finalidades listadas no Regulamento dos NUGEDS, dentre as quais podemos destacar a contribuição para o combate à violência e a quaisquer formas de discriminação contra a mulher e em função de orientação sexual, identidade de gênero e a valorização da diversidade no IFRJ.

Das ações que cabem aos NUGEDS, é possível listar a promoção de ações relativas à parentalidade; a implementação de adaptações infraestruturais (Acolhimento Materno-infantil) de parentalidade; a elaboração de Plano de Estudos Individualizado (PEI) para estudantes mães e cuidadores; o mapeamento do percentual de pessoas que autodeclararam pertencimento à comunidade LGBTQIAP+; a elaboração de Políticas Institucionais relativas aos NUGEDS; ações voltadas à implantação da política de combate ao assédio sexual; a elaboração de Programa de Incentivo à Liderança e Gestão para Mulheres no IFRJ; a ampliação da discussão sobre gênero e diversidade sexual, buscando apoio de coletivos e entidades; a disseminação de ações da Lei Maria da Penha; a capacitação e formação continuada e a curricularização de temas voltados para a diversidade sexual e de gênero. (Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRJ - 2024 A 2028)

6.5 - Análise das entrevistas: percepções discentes

Assim como nas falas docentes, as entrevistas com os estudantes revelaram múltiplos sentidos atribuídos à educação física, especialmente no que se refere à forma como a disciplina pode (ou não) favorecer experiências de inclusão, respeito às diferenças e combate às discriminações relacionadas a gênero, orientação sexual, corpo, classe social e habilidade. Esta etapa foi categorizada em blocos temáticos, nos quais foram identificadas as unidades de registro com base na recorrência de temas como gênero, igualdade, inovação, discriminação e inclusão. A partir disso, elencaram-se as seguintes categorias: inovação: uma educação física para além dos conteúdos esportivistas; aulas coeducativas e a habilidade técnica como marca de exclusão e gênero, sexualidade e interações sociais.

A - Inovação: uma educação física para além dos conteúdos esportivistas

Os relatos apontam que a diversificação de conteúdos ministrados nas aulas de educação física teve papel preponderante na desconstrução de estereótipos associados a gênero e corpo.

O uso de temas como arte circense, danças de matriz africana, jogos populares e atividades expressivas surpreendeu positivamente os/as estudantes, desviando-se do paradigma das práticas centradas em conteúdos esportivistas, como futebol e vôlei.

Eu achei diferente porque normalmente quando a gente pensa em ed. Física já pensa logo no futebol, vôlei. Ele já pensa mais numa parada mais diferente que é circo. E1

Ela trouxe alguns jogos de origem africana, danças, além de ter passado trabalhos que a gente teve que pesquisar mais a fundo. E7

Esse deslocamento temático contribuiu para que mais estudantes se sentissem motivados a participarem das experiências corporais e incluídos, como apontado nos depoimentos, demonstrando que a ampliação do repertório de práticas corporais favorece a participação de sujeitos historicamente marginalizados em aulas de teor essencialmente esportivistas ou competitivistas, como as meninas e estudantes com menor grau de habilidade técnica ou aptidão física. Para E6, a diversidade nas práticas contribui para o engajamento:

“Por ser diversificada, acho que de certa forma abrange o gosto das pessoas. Se a pessoa não gosta de vôlei, mas gosta de circo ou ginástica, então ela acaba se encontrando”.

Essa estratégia didática dialoga criticamente tanto com a abordagem interseccional, onde variados marcadores sociais da diferença são levados em consideração na concepção das aulas:

Essa concepção articula-se sob ideias da pluralidade dos sujeitos, das divergências e convergências identitárias, da diversidade de condições de existência, e da luta por uma educação e EF contra hegemônica e progressista. (Alverne; Brito; Maldonado, 2024, p.5)

O relato do estudante E1 evidencia uma dimensão relevante na discussão de gênero nas aulas de Educação Física: no que diz respeito à formação de equipes desportivas representativas, algo cultural em escolas técnicas federais por conta das competições em que elas disputam regionalmente e até nacionalmente, ele nota que a falta da modalidade futebol/futsal, ao relatar que o campus possuía equipes desportivas femininas apenas de vôlei e handebol. Tal cenário indica uma possível lacuna para a participação das meninas nesta modalidade, que tradicionalmente é associada ao universo masculino:

Tinha equipes desportivas femininas de vôlei e handebol... Só não observei de futebol. O futebol não era muito incluso. E1

B - Aulas coeducativas e a habilidade técnica como marca de exclusão

As intervenções pedagógicas foram marcadas por momentos de debates sobre os processos de exclusão implicados no dia a dia das aulas de educação física, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades de gênero:

Ele falou bastante sobre esse negócio da EF não ser tão incluída para as meninas também ou que não passem tantas práticas assim que inclui garotos e garotas. E4

Outro tema recorrente nas falas dos/as estudantes foi o papel da habilidade técnica/motora como elemento de exclusão tanto na formação de equipes e grupos como nas práticas corporais de conteúdo esportivo. Mesmo nas aulas com maior abertura à diversidade, alguns estudantes se sentiram excluídos/as, normalmente por meninos, quando não correspondiam às expectativas de desempenho físico/técnico.

Ah, só vai fazer parte do meu time quem é muito bom e aí você acaba se sentindo de lado. Se é uma pessoa muito magra tudo bem, mas se tem obesidade, talvez não seja tão aceita. E8

Sempre escolhem os mais fortes, os melhores, e acaba deixando os outros por último. E6

Essa lógica de exclusão revela um dos atravessamentos mais fortes entre gênero e habilidade física/técnica, porque, no relato de uma estudante, quem não tem ou teve acesso a experiências esportivas fora da escola ou não tem o corpo ou o biotipo tido como ideal pela norma hegemônica, acaba em alguma medida sendo estigmatizado/a e discriminado. O relato abaixo evidencia a persistência de violências simbólicas e verbais no contexto das aulas, sobretudo contra aqueles/as que não performam conforme as expectativas dos meninos mais hábeis. Embora a professora tenha sido acionada, o desconforto da estudante demonstra como ambientes de EF ainda podem funcionar como espaços de pressão, constrangimento e julgamento:

Teve uma situação, onde estava participando de alguma atividade que envolvia competição e corrida, onde um menino ficou muito irritado comigo, começou a me xingar e aí eu falei pra professora que ia sair. E8

C - Gênero, sexualidade e interações sociais

Os relatos mostram que, embora haja uma tentativa de se promover equidade de gênero, os preconceitos relacionados à orientação sexual, à expressão de gênero, aos padrões de masculinidade e aos padrões de feminilidade ainda persistem, ainda que de forma velada ou sutil.

Alguns comportamentos ficavam subentendidos. Na hora que ela faz uma escolha ali num jogo, você entende o que isso quer dizer. E8

Tem bem essa coisa enraizada, principalmente dos meninos, de panelinha, de as meninas ficarem um pouco de fora. E5

Essa declaração acerca da panelinha dos meninos nos remete à tradição da cultura patriarcal, onde homens utilizam-se de diferentes formas de violência para consolidar a afirmação da supremacia masculina. Essa dominação masculina concebe as mulheres como meros objetos simbólicos, colocando-as em estado permanente de insegurança física, mental e social; além de situações de discriminação, opressão e silenciamento às quais essas mulheres cotidianamente são submetidas pelos homens neste modelo. Bourdieu (2019)

No sentido de combatermos essa cultura patriarcal ainda presente na sociedade e em nossas escolas, hooks afirma que os homens se juntem à mulheres, porque eles são tão essenciais para o movimento revolucionário feminista quanto elas nesse combate ao sexismo:

Se tivesse havido ênfase em grupos para homens, que ensinassem garotos e homens sobre o que é sexismo e como ele pode ser transformado, teria sido impossível para a mídia de massa desenhar o movimento como sendo anti-homem. Teria também prevenido a formação de um movimento antifeminista de homens. (hooks, 2018, p.33)

Apesar disso, alguns(as) estudantes demonstraram uma postura crítica frente às diferenças, reconhecendo os desafios e mencionando inclusive a importância de entidades institucionais de assistência, como o grêmio estudantil, para acolher e combater as opressões sofridas pelos/as estudantes:

Tinha um pessoal sempre junto ao grêmio, que atua no combate às opressões. E7

O Grêmio Estudantil no IFRJ é uma organização formada por estudantes do ensino médio, que visa representar seus interesses no ambiente escolar e promover uma maior interação entre os discentes. Seus integrantes são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, políticas, sociais e de cidadania. A organização tem como objetivos principais: discutir a política do país, combater a homofobia, racismo, machismo e a violência dentro da sociedade (IFRJ, 2018)

Não tem como você chegar ao ensino médio numa escola pública do IF e não ter consciência que aqui têm pessoas das mais diferentes formas. E8

Scott (2005), nos ensina a refletir em cima da fala de E8, que afirma, em relação às diferenças, que é preciso se ter consciência da existência delas na sociedade (no caso ela cita o IF). Nos cabe reconhecermos estas diferenças, darmos a devida atenção tanto nas tratativas de valorização de cada uma delas como na busca pela igualdade de oportunidades, em detrimento de simplesmente as ignorarmos e potencializamos as opressões escolares.

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. (Scott, 2005, p 5)

As falas dos/as estudantes também trazem à tona aspectos relacionados à convivência com colegas homoafetivos/as e como essas presenças eram (ou não) acolhidas no ambiente das aulas de educação física. Ainda que, em muitos casos, a aceitação pareça ter se dado de maneira relativamente tranquila, nas falas dos/as estudantes há indícios de que algumas situações mais sutis de desconforto e tensões permanecem veladas, o que exige um olhar mais atento e sensível dos/as docentes. O depoimento de E1 ilustra bem essa ambivalência:

Havia alguns estudantes gays. Não havia discordância de tratamento, havia respeito mútuo. Não havia tantos problemas. Alguns deles se sentiam desconfortáveis em alguns momentos, mas ‘nada demais’, mas é uma coisa que precisa ser bem tratada.

A naturalização de situações incômodas — expressa na ideia de que se tratava de “nada demais” — pode indicar uma banalização de situações, aos olhos de quem relata, de menor importância, mas que pode significar muito para quem enfrenta ou passa pela situação. Embora, num primeiro momento soem sutis, que se acumuladas, podem impactar negativamente a

permanência e o bem-estar desses/as estudantes, não apenas nas aulas de educação física, mas na própria escola.

Outras falas reforçam que tinham na sala de aula estudantes lésbicas ou gays, que inclusive participavam das atividades de maneira semelhante aos/às demais. Esse fato pode até sinalizar algum grau de integração, mas ao mesmo tempo evidencia, implicitamente, um preconceito ainda presente que associa a orientação sexual a uma suposta ameaça à convivência, como se a participação de pessoas de sexualidades diversas devesse vir acompanhada de uma reafirmação de que não haveria assédio:

Tinha lésbicas, mas participavam normalmente, eram amigas e não estavam a fim das outras colegas da turma. E4

Tinha estudante gay, não assumidamente, mas participava das aulas normalmente. E6

Tinha um estudante gay, ele participava legal, considero ele um amigo, gente boa, educado. E7

Ambas as falas indicam certo nível de aceitação, mas também revelam nuances importantes: a não assunção pode estar relacionada ao medo de julgamento ou discriminação; e a ênfase em características como ser “educado” e “gente boa” pode indicar um tipo de validação que condiciona a aceitação a comportamentos normativos. Esses trechos mostram que, embora existam sinais de avanços em termos de respeito à diversidade sexual, é necessário fomentar espaços críticos e reflexivos que objetivem a desnaturalização dessas relações de poder e promovam uma inclusão que não esteja condicionada à adequação a padrões de gênero ou de comportamento, mas genuína. Butler (2014), comenta sobre a questão da implicitude de preconceito de normas de gênero trazida nos relatos dos/as estudantes.

Normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem. (Butler, 2014, p 252)

As desigualdades sociais também se fazem presentes, particularmente no acesso anterior às práticas corporais e esportivas. A estudante E8 relata:

Quando eu era pequena eu queria fazer balé e eu não tinha oportunidade porque eu não era pobre o suficiente pra fazer parte de uma ONG, mas também não tinha dinheiro suficiente pra pagar uma aula particular. [...] Isso nem sempre é levado em conta, então é sempre essa relação muito velada de que existem preconceitos ali que a gente tem e a gente aceita porque 'ah, isso já deveria saber!' Mas as oportunidades das pessoas não são as mesmas.

Esse depoimento evidencia como os marcadores sociais da diferença, como classe social e trajetória corporal, impactam a participação nas aulas e nas relações entre os/as estudantes. Para Schindhelm e Silva Jr, num ambiente marcado por interações sociais, é preciso considerar diferentes aspectos visando à inclusão:

[...] implica levar em conta as múltiplas faces assumidas pela esfera sexual humana considerando as diferenças culturais, os distintos hábitos e expressões, as experiências e aspirações de vida, os costumes e comportamentos, as emoções e identidades, o modo de agir e a forma como nos vemos e como somos vistos pelos outros na complexidade das interações sociais. (Schindhelm; Silva Jr, 2018, p.59)

Apesar dos desafios, vários/as estudantes percebem a EF como uma disciplina com potencial transformador, especialmente quando se abre espaço para rodas de conversa e discussões sobre temas de interesse social:

Na educação física tem espaço para rodas de conversa, para questões sociais, para socialização. [...] essa ocasião de roda de conscientização pra qualquer tema: orientação sexual, ética. E2

A professora trouxe esportes diferentes e talvez até impopulares [...] é uma maneira da gente conhecer e respeitar cada vez mais outras culturas. E7

As perspectivas trazidas pelos/as estudantes estão em conformidade com o que afirmam Bastos e Maldonado (2020), cujas propostas de aula transcendem às tradicionais práticas corporais hegemônicas, de tal modo a leitura de mundo por parte de nossos/as estudantes acaba sendo ampliada:

[...] quando os jovens vivenciam a gestualidade de manifestações da cultura corporal de diferentes culturas e refletem sobre as relações de gênero, raça e classe social que se relacionam com essas práticas, eles e elas podem realizar uma leitura de mundo mais ampla da realidade, reconhecendo e valorizando as diferenças entre as pessoas em uma sociedade multicultural. (Bastos; Maldonado, 2020, p.12)

E8 sintetiza:

A educação física precisa ser esse lugar que todas as pessoas possam praticar um esporte e se sentir confortáveis, porque temos os mais diversos tipos de corpos. [...] Se você se sente minimamente confortável para isso, já muda sua visão dos esportes, do seu próprio corpo, da autoestima e de como as pessoas te veem.

6.6 - Ponderações após cruzamento das análises do campo com as entrevistas

Diante do cruzamento de dados obtidos nos três instrumentos de pesquisa aplicados neste estudo, é possível afirmar que as informações mais convergem que divergem, mesmo que as categorias, no que diz respeito à etimologia dos termos utilizados, difiram aqui ou ali. Dito isso, é possível admitir que, nas aulas de EF do IFRJ/campus Nilópolis, considerando-se o universo de aulas das duas turmas pesquisadas, foram percebidos episódios de discriminação e exclusão por diferentes marcadores sociais como gênero, raça, aptidão física, habilidade técnica e sexualidades, ocorridas tanto explicitamente como veladamente.

Outrossim, é digno afirmar que, institucionalmente, o ambiente de aulas possui potencial para romper e combater tais práticas excludentes, muito em virtude das intervenções e práticas pedagógicas caminharem na direção de uma educação física transgressora, diversa e democrática. Destaca-se também o protagonismo dos/as estudantes que, em sua maioria, comprometem-se com esse modelo de EF que acolhe as diferenças e valoriza a diversidade. A presença de organismos como o NUGEDS e o Grêmio Estudantil contribui para que docentes e estudantes sintam-se não apenas acolhidos mas instrumentalizado/as para combaterem toda situação de opressão e discriminação que acometam a algum/a membro/a da comunidade escolar.

Perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais, assim como sua considerável complexidade durante as aulas de Educação Física, pode ser um avanço necessário no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da disciplina. (Auad; Corsino, 2018, p.8)

Consideramos relevante mencionar que as duas turmas pesquisadas apresentavam um baixo número de estudantes negros e pardos: estimadamente 20% do total de cada turma. Tal evidência pode explicar o baixo percentual de estudantes negros/as e pardos/as participantes da fase da entrevista na pesquisa, tanto que apenas uma das oito entrevistas realizadas foi

concedida por uma pessoa discente negra. Não satisfeitos, até fomos em busca de informações mais detalhadas sobre percentual de estudantes negros/as e pardos/as do ensino médio técnico com a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI do campus Nilópolis do campus Nilópolis, mas a professora coordenadora informou que não há no NEABI nenhum mapeamento de dados a esse respeito, mas nos sugeriu pesquisar na internet acerca de um estudo supostamente realizado sobre esse tema há uns dois anos atrás.

Atendendo a sugestão da coordenadora do NEABI, localizamos a pesquisa: trata-se de um trabalho de conclusão de curso realizado no campus Duque de Caxias envolvendo estudantes de Licenciatura em Química. Como o lócus da pesquisa e o público-alvo divergiam do foco do nosso estudo, decidimos nos limitar apenas na informação do número de estudantes negros/as identificados/as, um total de 27%, o que é um percentual muito próximo do que verificamos nas turmas pesquisadas do campus Nilópolis, mas que destoa do percentual de pessoas negras e pardas apresentados no portal do IBGE, que supera a metade da população e pode indicar que essa população tem mais dificuldade de acesso ao IFRJ.

Nos atendo ao relato da estudante negra, importante mencionar que alguns dos relatos mais impactantes das entrevistas, inclusive com riqueza de detalhes na descrição dos episódios de discriminação e exclusão, partiram justamente dessa estudante. Isso já é um dado suficiente para inferirmos que, embora ela tivesse relatado que a discriminação à sua pessoa ocorria pelo fato de não apresentar nem aptidão física nem habilidade técnica suficiente para participar de determinadas propostas de aula, não podemos descartar, analisando até por um viés interseccional, que a discriminação poderia estar associada à sua etnia racial. Para Crenshaw (2002), as generalidades podem gerar problemas a subgrupos específicos de mulheres, pois existem vulnerabilidades peculiares que atingem somente algumas delas. (Crenshaw, 2002, p. 173).

Sobre o NEABI, importante esclarecer que se trata de um núcleo da instituição que estimula e promove ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, sobretudo quanto às populações afrodescendentes e indígenas. Também promovem eventos com objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para a educação das relações étnico-raciais, visando o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena na construção histórica e cultural do país.

Passadas as discussões dos capítulos, avançaremos às considerações finais deste estudo, visando não exatamente darmos cabo, esgotarmos ou reduzirmos as discussões do tema

a esta seção, ao contrário, visamos elucidar os pontos abordados no transcorrer da revisão literária, relativizando-os com os dados extraídos do campo. Para além disso, far-se-á proposição de ideias e reflexões que objetivam impactar a práxis de professores/as de educação física, tanto da rede pública quanto da rede privada, no que diz respeito a pensarem suas aulas, desde a concepção, considerando-se os fatores que potencializam exclusão e invisibilização no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esgotado o processo de investigação, retomamos aqui as questões centrais que norteiam esta tese e o conjunto de questões nela enunciadas. Questões essas que buscamos interpretar e responder ao longo da pesquisa e que se propunham a investigar as relações de gênero nas aulas de EF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ e a verificar como essas relações são atravessadas ou afetadas por outros marcadores sociais da diferença.

Desta forma, embasado no referencial teórico, no diário de campo, nas percepções docentes e nas percepções discentes, pretende-se responder às questões do estudo e, sobre as respostas obtidas, encaminhar possíveis alternativas, no sentido de contribuirmos não apenas para que haja inclusão nas aulas de EF, mas para que elas tornem-se espaços de convivência minimamente harmoniosos e respeitosos com respeito às diferenças de gênero, sexualidades, raça, habilidades técnicas, aptidão física e estereótipos de corpo, dentre outros marcadores sociais da diferença que emergem das práticas.

No entanto, não temos a pretensão de propor soluções definitivas para os problemas detectados na produção de dados, mas, sim, o desejo de que os/as agentes escolares, especialmente os/as professores/as de EF, saiam de suas zonas de conforto e olhem para as pessoas invisibilizadas. Pois, nas suas especificidades e peculiaridades, querem e precisam ser enxergadas; querem e precisam se sentir incluídas e parte integrante das atividades propostas nas aulas de EF e, como me incluo justamente no grupo de professores/as de EF, sinto-me à vontade para propor esta reflexão. Que possamos, de fato, repensar e ressignificar o nosso fazer pedagógico na direção de uma EF verdadeiramente progressista, diversificada e transformadora.

Respondendo ao problema central deste estudo que, na visão de estudantes e professores de EF, buscou saber de que forma as relações de gênero nas aulas de EF do IFRJ Nilópolis são afetadas ou atravessadas por outros marcadores sociais da diferença, inicialmente consideramos pertinente destacar que as estratégias e métodos utilizados com vistas a essa elucidação mostraram-se eficazes, claro, no contexto das turmas pesquisadas. Dito isso, pode-se afirmar que as questões de gênero, no universo das turmas de 1º período, são afetadas por alguns marcadores da diferença, como o sexismo; a discriminação a meninas, a estudantes gays e aos inábeis física e tecnicamente; e por questões raciais. Tais evidências foram notadas, sobretudo, nas aulas livres (onde os/as estudantes podem escolher o que querem praticar) e nas aulas de

conteúdo esportivista/competitivista. Importante salientar, contudo, que conteúdos do tipo esportivista ou competitivista, que são os que mais invisibilizam, não eram predominantes nas aulas de EF das turmas pesquisadas.

Considerando os caminhos percorridos nesta pesquisa e respondendo especificamente aos objetivos, pode-se dizer que os/as estudantes do ensino médio técnico das duas turmas ingressantes ao ensino médio do IFRJ naquele ano de 2022 tiveram experiências razoavelmente satisfatórias, sobretudo do ponto de vista de terem tido oportunidade de acesso a diferentes possibilidades de práticas corporais, que buscavam valorizar atividades contra-hegemônicas e ainda preocupavam-se com o debate das diferenças. Além da oferta de conteúdos inclusivos, que não “exigiam” como pré-requisito que os/as estudantes tivessem qualquer experiência prévia em aulas esportivistas ou competitivistas, destacam-se também os presentes debates propostos pelos/as professores/as acerca de questões de gênero e sexualidades. Notou-se, contudo, como já citado anteriormente, a presença de episódios de discriminação, como a misoginia e o preconceito por estereótipo corporal, apenas para citarmos dois exemplos.

Quanto às percepções docentes, observa-se que eram suficientemente instrumentalizados, no que diz respeito a repertório teórico, para a lida com os desafios da valorização das diferenças e do combate às discriminações e exclusões no dia a dia das aulas de EF, o que pareceu ter contribuído para o aumento do número de estudantes participantes a cada encontro. A escolha didática pela abordagem do currículo cultural e da coeducação como base das aulas também pareceu bastante acertada.

Acerca da adoção de políticas institucionais, podemos afirmar que tanto o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como o Projeto Pedagógico da Instituição – PPI apontam referências importantes para o cumprimento do dever social que a instituição tem perante a comunidade, tendo sido identificado que a instituição tem compromisso claro e bem definido com as discussões de gênero e sexualidades, sob a responsabilidade do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDS. Este núcleo destaca-se por estimular a discussão sobre gênero e diversidade sexual dentro do campus, bem como por promover encontros de capacitação, formação continuada e curricularização de temas voltados para a diversidade sexual e de gênero. Além disso, os/as estudantes percebem a atuação e importância do Grêmio Estudantil tanto no acolhimento de estudantes vítimas de discriminação como no combate às opressões sofridas por estudantes no dia a dia do campus.

Diante do exposto, é imprescindível que os debates sobre gênero nas reuniões pedagógicas docentes e colegiados do IFRJ sejam potencializados e multiplicados, de tal

maneira que as aulas de EF também sejam espaços de problematização acerca dessas questões, minimizando e até erradicando, assim, qualquer forma de discriminação ou exclusão.

Pensando numa real inclusão nas aulas de EF, e aí nós não vamos nos restringir aqui apenas à circunscrição do IFRJ, mas estendendo esse alerta às escolas de todas as redes de ensino: pública municipal, estadual ou federal e até rede privada, é de fundamental importância que os conteúdos de EF não se limitem a temas esportivistas ou competitivistas e não se contentem apenas com a organização das aulas em formato misto. Aulas mistas, esvaziadas de um senso crítico, também são excludentes. Espera-se que esse estudo estimule, a cada dia, mais e mais professores/as a ampliarem seus repertórios de conteúdos para outros horizontes, que prestigiem a valorização das práticas contra-hegemônicas e enxerguem os marcadores sociais da diferença como potências, e não como limites, apropriando-se, para este fim, do Currículo Cultural (Neira, 2020) e da coeducação como abordagens didáticas.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALTMANN, Helena et al. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos**. Revista Estudos Feministas, v. 26, p. e44074, 2018.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. Cortez Editora, 2015.
- ALVERNE, André Luis do Nascimento Mont; BRITO, Leandro Teofilo de; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Interseccionalidade e Educação Física Escolar: a subjetivação da inter-relação dos marcadores sociais das diferenças no componente curricular**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 46, p. e20240042, 2024.
- ARAÚJO, D. B., CRUZ, I. S., & DANTAS, M. C. C. (2018). **Gênero e sexualidade na escola**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador: UFBA.
- AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- AUAD, D.; CORSINO, L. **Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar**. Rev. Estud. Fem. 2018, vol.26, n.1.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v. 70, p. 3, 2016.
- BARROS, N.R.C. **Prática de atividade física entre mulheres estudantes trabalhadoras: aproximações sobre o ensino de educação física, interseccionalidade e a promoção da saúde** 07/03/2023 173 f. Mestrado em ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ), Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Biomédicas / ICICT / FIOCRUZ - RJ.
- BASTOS, J.; MALDONADO, D. **Percepções de estudantes do ensino médio sobre as aulas de Educação Física: práticas corporais e marcadores sociais**. Revista de Educação Física UEM, Maringá, v. 5, n. 1, p. 4-16, mar. 2020.
- BILGE, S. (2009), “**Théorisations féministes de l’intersectionnalité**”. Diogène, 1 (225): 70-88.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina. A condição feminina e a violência simbólica**. Tradução: Maria Helena Kuhner –15ª ed. –Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**, 3o e 4o ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1998

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República

BUTLER, Judith et al. **Em perigo/perigoso: racismo esquemático e paranoia branca**. Educação e Pesquisa, v. 46, p. e460100302, 2020.

BUTLER, J. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”**. n-1 edições. Crocodilo edições, 2019.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda S. Miguens, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

BUTLER, J. **Regulações de gênero**. Cadernos pagu, n. 42, p. 249-274, 2014

CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. **Educação Física, Gênero e Escola: uma análise da produção acadêmica**. Movimento, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 149–166, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.9492. Disponível em: AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. **Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar**. Revista Estudos Feministas, v. 26, 2018. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9492>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

CORSINO, L. N; AUAD, D.; **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2014

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista estudos feministas, v. 10, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics**. The Public Nature of Private Violence, 1994.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. The University of Chicago Legal Forum, n. 140, 1989, pp.139-167.

CYRULNIK, B. **Do sexto sentido. O homem e o encantamento do mundo**. Trad. Ana Rabação. Lisboa: 1997.

DARIDO, S.D. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S.A, 2003.

DAS NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural de educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações**. Revista Internacional de Formação de Professores, p. 108-124, 2019.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante** – Ferguson, Palestina e as bases para um movimento. (ed) BARAT Frank, São Paulo, Boitempo, 2018.

DE JESUS, Mauro Louzada; DEVIDE, Fabiano Pries. **Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes**. Movimento, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

DE SOUSA, Eustáquia, Salvador. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra: a história do ensino da Educação física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. Tese de Doutorado. [sn].

DEVIDE, Fabiano Pries; DA ROCHA, Cristina Maria; DOS SANTOS MOREIRA, Izabela. **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.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A feminilidade como “problema” na educação física escolar: notas a partir da separação de meninos e meninas**. GENU, M.; ABREU, MP; TEIXEIRA, CL Práticas corporais, cultura e diversidade. Belém: Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, p. 9-26, 2018.

DORNELLES, Priscila Gomes. TEIXEIRA, David Romão. **O ensino do futebol na Educação Física escolar: uma "feminilidade problema" entra em campo**. Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol. Porto Alegre, SP: UFRGS, 2016.

DUARTE, M. O. **Desenvolvimento de formação para professores/as do curso de graduação em educação física sobre relações de gênero**. 19/10/2021 154 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Crato Biblioteca Depositária: Universidade Regional do Cariri.

FARIA, Cássio Rodrigues. **Gênero, raça e a interseccionalidade nas práticas escolares**. Revista de Educação Popular, v. 21, n. 3, 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estórias, mitos, heróis: cultura organizacional e relações do trabalho**. Revista de administração de empresas, v. 27, p. 7-18, 1987.

FONSECA, Michele.; BRITO, Leandro. **Por uma perspectiva inclusiva na educação física escolar**. In: CARVALHO, Rosa; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André. (orgs). Educação física, soberania popular, ciência e vida. Niterói: Intertexto, 2022. p. 69-83

GHIRALDELLI, P. J. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. Vol 10. São Paulo. Ed. Loyola, (1991). 63 p

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOELLNER, S. V. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade.** Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 2, 2010.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo.** Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação, v. 9, p. 30-42, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual.** Educação & sociedade, v. 44, p. e275110, 2023.

GONÇALVES, C. H. R. **Por que não somos todos TRANSidentidades? Por uma educação física que não escolhe: acolhe.** 13/12/2021 82 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA, Niterói Biblioteca Depositária: Universo MA

GONZALEZ, Lélia. **“A juventude negra brasileira e a questão do desemprego”.** In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano* São Paulo: Zahar, 2020. p. 45-48

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE, 2022a. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> .Acesso em 03 de outubro de 2025.

IBGE 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nilopolis/panorama> . Acesso em 03 de outubro de 2025.

IFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRJ - 2024 a 2028.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/bitstream/handle/20.500.12083/936/IFRJ%20PDI%202024-2028.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 25 de julho de 2025.

IFRJ. Grêmio estudantil tem papel fundamental na representação de alunos. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018. Disponível em: <https://ifrj.edu.br/gremio-estudantil-tem-papel-fundamental-representacao-alunos> Acesso em 01 de agosto de 2025.

KNUDSEN, Susanne V. **Intersectionality—A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks.** Caught in the Web or Lost in the Textbook, v. 53, n. 1, p. 61-76, 2006.

KUNZ E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí; 1991.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, p. 15-32, 2012.

LOPES, S. **Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores**. Motricidades: Revista da SPQMH, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2018.

LOURO, G. L. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2011.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELNNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. Educação em foco, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: _____. Sociologia e antropologia. São Paulo: Casac Naify, 2003. Parte 6, p. 399-422

MENDES, M.I.B.S; NÓBREGA, T.P. **Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação**. Revista Brasileira de Educação, p. 125-137, 2004..

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2014). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (14. ed.). São Paulo: Hucitec.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **A construção identitária nas aulas de educação física**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 339-359, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.

NASCIMENTO, E. B. **“ESTOU CANSADA, MUITO CANSADA”: opressões interseccionais de raça e gênero vivenciadas por adolescentes negras, estudantes da educação básica** 28/08/2022 123 f. Mestrado em GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE, Gov

NEIRA, Marcos Garcia. **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.

NEIRA, Marcos Garcia. **Análise dos relatos que abordaram o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática**. Educação On-Line, v. 16, p. 41-65, 2014.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. ernador Valadares Biblioteca Depositária. MA.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PRATA, Juliana de Moraes; FERREIRA, Mônica Dias Peregrino; BARBOSA, Juliana de Souza. **Juventude e interseccionalidade: encontrando Lélia Gonzalez**. Revista Estudos Feministas, v. 33, n. 2, p. e105752, 2025.

VIEIRA, J. J & RAMALHO, C. C.. **Do Projeto de Lei 8.035/2010 à Lei 13.005/2014: a inviabilização da temática gênero**. TEXTURA - ULBRA, v. 21, p. 179-201, 2019.

RAMOS, L. **A interseccionalidade na Educação inclusiva: Marcadores sociais da diferença**. 2021. 22 f. Artigo científico (Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Gênero na Educação) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, Foz do Iguaçu, 2021

SARAIVA, Maria do Carmo Oliveira. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Unijuí, 2005.

SCHINDHELM, V. G. ; SILVA JR. JONAS ALVES DA . **Uma experiência na escola sobre gênero e sexualidades**. Aprender (Vitória da Conquista), v. 12, p. 53-65-65, 2018.

SCOTT, J.W. **Fantasias do Milênio: O Futuro do “Gênero” no Século 21**. Tradução de: SILVA, Flavia Costa Cohim. Cad. Gên. Tecnol., Curitiba, v.12, n. 39, p. 319-339, jan./jun. 2019..

SILVA, Flavia Costa Cohim. **O enigma da igualdade**. Revista estudos feministas, v. 13, n. 01, p. 11-30, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia; DE EDUCAÇÃO FÍSICA, **Metodologia do Ensino**. Coletivo de Autores. Metodologia do ensino da educação, 1992.

TORRES, M. C. ; COUTO JUNIOR, D. R. ; BRITO, L. T. . **-Eu não posso ir pra escola do jeito que eu quero-: sobre a necessidade de se planejar estratégias de resistência às (hetero)normas**. PRÂKSIS (FEEVALE), v. 2, p. 107, 2019.

TRINDADE, A. L. da. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar**. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2014.

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012

VICENTE, MARIANA DIMES. **Educação Física Escolar e marcadores sociais da diferença: perspectivas docentes** 09/03/2023 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, São Paulo Biblioteca
Depositária: Biblioteca - Profª Alzira Altenfelder Silva Mesquita. MA
<https://drive.google.com/file/d/11573NkSPMoMjzs1ClH3QJZ6tsJJFcGf6/view> Acesso em 22 de julho de 2025.

ANEXOS

A – Roteiro de entrevista com docentes de educação física

1. Nome?
2. Tempo de formação?
3. Tempo de atuação na função docente?
4. De que forma se constituiu seu olhar acerca das questões de gênero emergidas nas aulas de educação física; mais pela formação inicial, pela formação continuada, pelas leituras sobre o tema ou pelas experiências acumuladas no dia a dia?
5. Como eram marcados, na sua visão, os relacionamentos entre os estudantes diante das diversidades de gênero, raça, orientação sexual, capacidades físicas e etc? Tem algum episódio mais específico que queira relatar?
6. Na seleção de conteúdos de educação física para turmas de primeiro período, e considerando-se o fato destas serem oriundas, em sua maioria, das redes privada, municipal ou estadual, você considera a questão das diversidades? De que forma?
7. De que forma as aulas de educação física podem contribuir no combate às situações de exclusão, discriminação e opressão no cotidiano das aulas?
8. Você já trabalhou algum projeto pedagógico que discutisse diferenças na EF?
9. Você já teve algum projeto que debatesse gênero e sexualidades no IFRJ?

OBS: A ordem das questões pode ser alterada, a partir das informações trazidas pelos participantes. Além disso, algumas questões podem ser detalhadas, para facilitar o entendimento dos entrevistados/as.

B – Roteiro de entrevista com estudantes de turmas ingressantes ao ensino médio

1. Nome?
2. Turma?
3. Curso Técnico?
4. Forma de ingresso?
5. Oriundo de qual escola?
6. Rede privada, municipal, estadual ou federal?
7. Idade?
8. Como você avalia sua participação nas aulas de educação física do/a professor/a?
9. Você se sentiu integrado/a às aulas? Por que?
10. O que mais lhe chamou a atenção no modo como o/a professor/a conduzia as aulas?
11. Como era a intervenção do/a professor/a nas situações de conflitos?
12. Você presenciou alguma cena de discriminação nas aulas ou no campus? Poderia detalhar o que presenciou?
13. Você sofreu discriminação em alguma aula ou no campus? Poderia detalhar?
14. Como era, na sua visão, o relacionamento da turma diante da diversidade de raça, gênero, orientação sexual, capacidades físicas e etc?
15. Você acha que as aulas de educação física podem contribuir no combate às discriminações e opressões? De que forma?
16. Gostaria de acrescentar algum comentário?
17. As meninas participavam das práticas? Como eram essas participações?
18. Você já representou o IFRJ em alguma competição externa? Caso sim, em qual/quais competições e em quais modalidades? Nosso campus enviava equipes femininas para essas competições? Caso sim, em qual/quais modalidades?
19. Havia gays, trans e/ou não binários/as nas aulas de educação física? Como eles participavam das aulas?

OBS: A ordem das questões pode ser alterada, a partir das informações trazidas pelos participantes. Além disso, algumas questões podem ser detalhadas, para facilitar o entendimento dos entrevistados/as.

C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Eu, Michel Carlos Calado da Silva, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, sob orientação da prof.^a dra. Joyce Alves, convido o/a estudante de nome _____ a participar da pesquisa de tese de doutorado intitulada: **RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL**. Este estudo investigará as relações de gênero nas aulas de educação física em turmas do ensino médio técnico, em intersecção com outros marcadores da diferença, com o objetivo de se pensar em estratégias de rompimento com práticas discriminatórias. Para tal, serão acompanhadas e observadas aulas de educação física de duas turmas que passaram pelo primeiro período no ano de 2022, além da realização de entrevistas com professores de educação física e estudantes destas turmas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e, visando assegurar o sigilo de participação, não serão divulgados em nível individual. A utilização desses dados se dará exclusivamente para fins de investigação científica; com o pesquisador se comprometendo a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação dos indivíduos participantes. A participação é voluntária, podendo o/a estudante, a critério do/a responsável ou mesmo por vontade própria, desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário. Sendo assim, eu, _____, CPF nº _____, como responsável legal declaro que compreendo a importância desta pesquisa e CONCORDO com a participação do/a referido/a estudante.

_____, ____ de _____ de _____

(pesquisador)

(responsável pelo/a estudante)

D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, portador(a) do CPF n.º _____, CONCORDO em participar da pesquisa de tese de doutorado intitulada **RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL**, que está sendo conduzida pelo pesquisador Michel Carlos Calado da Silva, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, sob orientação da prof.^a dra. Joyce Alves. Este estudo investigará as relações de gênero nas aulas de educação física em turmas do ensino médio técnico, em intersecção com outros marcadores da diferença, com o objetivo de se pensar em estratégias de rompimento com práticas discriminatórias. Para se atingir o objetivo, serão acompanhadas e observadas aulas de educação física de duas turmas que passaram pelo primeiro período no ano de 2022, além da realização de entrevistas com professores de educação física e estudantes destas turmas. Os dados obtidos por meio da pesquisa serão confidenciais e, visando assegurar o sigilo de participação, não serão divulgados em nível individual. A utilização dos dados se dará exclusivamente para fins de investigação científica, com o pesquisador se comprometendo a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

A participação na pesquisa é voluntária, estando o/a participante livre para se desligar a qualquer momento, se assim julgar necessário.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador