

Volume 2

Práticas Pedagógicas
em Educação Física Escolar

CORPO CONSCIENTE E QUESTÕES DE GÊNERO NO CHÃO DA ESCOLA

Ana Patrícia da Silva
Márcia Miranda
Organizadoras

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

VOLUME 2

**CORPO CONSCIENTE E QUESTÕES DE
GÊNERO NO CHÃO DA ESCOLA**

Financiamento:



Ana Patrícia da Silva
Márcia Miranda
(Organizadoras)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

VOLUME 2

CORPO CONSCIENTE E QUESTÕES DE GÊNERO NO CHÃO DA ESCOLA

Autoras e autores:

Ana Patrícia da Silva - Anatalia Kutianski Gonzalez Vieira
Bruna Gonçalves da Silva - Camilla Ribeiro Ramos Antunes
Denize Sepulveda - Fabiano Pries Devide
Gabriela Aragão Souza de Oliveira - Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira
Hyan de Freitas Franco - Jhonathan Marques De-Filippi Nascimento
José Guilherme de Oliveira Freitas - Katia Celeste Dias Henriques
Leandro Teofilo de Brito - Luís Paulo Cruz Borges
Maíra de Oliveira Freitas - Marcelo da Cunha Matos
Márcia Miranda - Maria Luíza Mendes Santos
Michele Pereira de Souza da Fonseca - Rafaela Soares Cortes
Renan Corrêa - Samara Oliveira Silva - Yuri Sepulveda



Pedro & João
editores

Copyright Autoras e autores



Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores. Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-ComercialNãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Ana Patrícia da Silva; Márcia Miranda [Orgs.]

Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar. Corpo Consciente e Questões de Gênero no chão da escola. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 180p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0955-5 [Impresso]

978-65-265-0956-2 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526509562

1. Práticas Pedagógicas. 2. Educação Física Escolar. 3. Gênero. 4. Sexualidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO** 9
José Guilherme de Oliveira Freitas
- O CORPO CONSCIENTE E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERJ** 11
Ana Patrícia da Silva, Márcia Miranda, Camilla Ribeiro Ramos Antunes e Rafaela Soares Cortes
 <https://doi.org/10.51795/97865265095621127>
- EDUCAÇÃO FÍSICA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES COEDUCATIVAS COM O CHÃO DA ESCOLA** 29
Fabiano Devide
 <https://doi.org/10.51795/97865265095622947>
- GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CAMPO CIENTÍFICO EM DEBATE** 49
Leandro Teófilo de Brito
 <https://doi.org/10.51795/97865265095624958>
- OS DIREITOS DAS PESSOAS TRANS: ENTRELACES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS** 59
Denize Sepulveda, Yuri Sepulveda e Renan Corrêa
 <https://doi.org/10.51795/97865265095625971>
- GÊNERO E RAÇA/COR NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES/DIDÁTICAS NO CAP-UERJ** 73
Luís Paulo Cruz Borges e Máira de Oliveira Freitas
 <https://doi.org/10.51795/97865265095627386>

COMPREENSÃO DOS FATORES NUTRICIONAIS E OBESOGÊNICOS NO ÂMBITO ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DE GÊNERO 87

Anatalia Kutianski, Bruna Gonçalves, Hyan de Freitas e Jhonathan Marques

 <https://doi.org/10.51795/97865265095628799>

DIALOGANDO SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 101

Maria Luíza Santos, Samara Silva e Michele Fonseca

 <https://doi.org/10.51795/9786526509562101115>

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A VOZ DOS (DAS) DOCENTES E DISCENTES 117

Gabriela Aragão e Katia Henriques

 <https://doi.org/10.51795/9786526509562117131>

O JOGO *VERSUS* OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 133

Marcelo da Cunha Matos

 <https://doi.org/10.51795/9786526509562133144>

CAROLINA: DE “LITERATURA MARGINAL” À FALA ESSENCIAL NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO - DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA 145

Hilma Ribeiro de Mendonça e Ana Patrícia da Silva

 <https://doi.org/10.51795/9786526509562145155>

OPERACIONALIZANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: AÇÕES DO PROJETO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OUTRAS POSSIBILIDADES” NO ANO DE 2022 **157**

Camilla Ribeiro Ramos Antunes, Rafaela Soares Cortes e José Guilherme de Oliveira Freitas

 <https://doi.org/10.51795/9786526509562157167>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **169**

ÍNDICE REMISSIVO **177**

APRESENTAÇÃO

Este livro intitulado “Corpo Consciente e Questões de Gênero no chão da escola” é uma ação do projeto de extensão intitulado “Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que reúne diversas obras que são direcionadas à Educação em geral, e à Educação Física em particular. Nele percebemos a profundidade e amplitude com que os temas dos respectivos capítulos são tratados, pois além de ser didático e específico, coloca o leitor numa posição em que ao deparar-se com a diversidade dos assuntos, este terá a necessidade de refletir e no mínimo repensar seu modo de viver e agir diante das diferenças.

Muitos dos temas e das questões que nos propõe este livro vai além de falar apenas das diferenças humanas e suas peculiaridades. Ele sugere um pensar plural e dinâmico a fim de mostrar uma realidade nua e crua a partir da demonstração dos inúmeros problemas recorrentes e aparentemente sem solução imediata para minimizar a dor e o sofrimento daqueles que são excluídos.

O conteúdo desta obra visa tratar em seus onze capítulos sobre a diversidade de gênero e da sexualidade, com ênfase na sistematização da abordagem da Coeducação, mas não somente. Versa também sobre os direitos das pessoas trans e travestis no dia a dia das escolas e de outros ambientes sociais, enfatizando a importância da legislação no enfrentamento das práticas de discriminação e exclusão, quando o enfoque é a discriminação por gênero, raça e sexualidade, a fim de instalar práticas e políticas de inclusão social, democratização e fortalecimento dos direitos na educação pública.

Alguns autores dedicam-se à abordagem tradicional nas escolas em relação ao comportamento alimentar, à promoção da atividade física e à saúde de todos/todas/todes de forma ampliada, pois historicamente a preocupação estava concentrada apenas na

conscientização de homens e mulheres cisgêneros. À medida que a narrativa dos estudantes transgêneros ganha destaque, torna-se necessário lançar luz sobre esses indivíduos que têm suas especificidades e necessidades de saúde particulares, incluindo a abordagem de questões relacionadas à obesidade e ao bem-estar.

Como fazer isso sem pensar em conteúdos, metodologias e avaliações para atender os interesses de maior número de estudantes nas aulas, ampliando as possibilidades de participação de todos e não só dos(as) mais habilidosos(as)?

Um caminho possível seria a reflexão sobre os atravessamentos de gênero e educação sexual durante a tematização de Jogos e Brincadeiras propostos pelos(as) professores(as). Que tal um jogo coletivo, com a intenção de minimizar desconfortos relacionais entre os gêneros, mostrando que conviver com as diferenças é o melhor caminho possível para a transformação do espaço escolar?

Como falar de tantas diferenças sem transitar pela identidade racial de todo o corpo escolar? Ao utilizar a literatura de Carolina de Jesus como base, o contexto se torna interdisciplinar, o que leva à reconfiguração da construção de conhecimento em conjunto, de forma crítica e com reconhecimento de todos os envolvidos no processo de inclusão.

Este livro é um convite à reflexão a fim de que, nos tornemos melhores a cada dia, para que juntos possamos tornar a escola mais acolhedora e para todes e também um mundo melhor.

José Guilherme de Oliveira Freitas
Professor Doutor em Educação pela UFRJ.

A CULTURA PATRIARCAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO¹

Ana Patrícia da Silva – CAp-Uerj
Márcia Miranda – CAp-Uerj
Camilla Ribeiro Ramos Antunes – IEFD/UERJ
Rafaela Soares Cortes – IEFD/UERJ

Diante da conscientização, o fatalismo se desmorona.
Há que se lutar. Há que se combater por todos os
meios esse fatalismo como primeiro passo para
qualquer modificação posterior.
Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Pensar o “corpo consciente” e as relações que ele estabelece no chão da escola na perspectiva dos professores dialoga diretamente com o currículo da sua formação inicial. Entendemos que tal formação pode ser tanto libertadora quanto opressora.

Ao pensarmos o carácter permanente da educação, entendemos o currículo do curso de formação de professores de educação física como uma estratégia de conscientização do corpo como prática de liberdade. Esperamos que o currículo ofereça disciplinas e práticas pedagógicas que oportunizem o diálogo, a problematização, a reflexão, a autonomia e a representatividade formando “corpos conscientes”.

Nas palavras de Gadotti (2016):

Para Paulo Freire, *conscientização* é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar

¹ <https://doi.org/10.5179597865265095621127>

na fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Já a tomada de consciência ou “*prise de conscience*”, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência não.

É a consciência que determina a maneira pela qual o ser humano se relaciona com o mundo. Por outro, a consciência é socialmente determinada pelas estruturas que nos rodeiam e que podem ser transformadas (15).

Assim sendo, elegemos a conscientização dos “corpos” como tema central das nossas reflexões no presente capítulo. Nosso objetivo é apresentar a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e suas possíveis implicações na formação discente.

Para fins de organização o texto será apresentado da seguinte forma: Contextualizando o curso de Licenciatura em Educação Física; A Cultura Patriarcal no curso de Formação de Professores de Educação Física; Roda de Conversa e Considerações.

CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O Instituto de Educação Física e Desportos da UERJ (IEFD) tem origem no Centro Esportivo da Universidade Estadual da Guanabara (CDUEG), que foi criado em 19 de novembro de 1970, através do Ato Administrativo nº 324, com a finalidade de implementar o chamado Decreto nº 69 estabeleceu que “A Ginástica é disciplina obrigatória no ensino superior”.

O IEFD foi criado em 10 de junho de 1974 de acordo com a Resolução nº 425/74 do Conselho de Ensino Superior e Pesquisa da UERJ (CSEPE), instituído o curso de licenciatura Educação Física em 1974. Tem início no segundo semestre do ano e é reconhecido conforme Decreto do Conselho Federal de Educação nº 82.255, de 14 de setembro de 1978, com base no Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 209/78.

O IEFD foi criado num momento em que o conceito de cursos mínimos vigorava em todo o país e, no que diz respeito ao esporte, estava alinhado ao disposto na Resolução CFE 09/69.

De acordo com o Projeto de Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UERJ, este sofreu apenas pequenas alterações desde sua criação em 1974, limitadas à ampliação do corpo docente e à reestruturação física. O que nos faz questionar como essa matriz curricular que apenas atendeu adequações legislativas pode disponibilizar uma grade curricular que forme professores na e para a diferença? Uma grade que atenda as demandas contemporâneas do chão da escola.

O IEFD vem, desde então, formando graduados em Educação Física para a atuação tanto em áreas previstas para a Licenciatura como para o Bacharelado, com uma matriz curricular estruturada para tal. Com base no Parecer 009/2001 e Resolução 001/2002 do CNE/CP e no Parecer 0058/2004 e Resolução 07/2004 do CNE/CES, que instituíram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física em nível superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena, o IEFD promoveu a reforma do currículo do Curso de Licenciatura, Deliberação UERJ nº 055/2006, aprovada em 15/09/2006 pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEPE) e alterada pela Deliberação UERJ 023/2010 aprovada pelo CSEPE em 06 de agosto de 2010, e criou em 17/01/2008, pela Deliberação UERJ 001/2008, o Curso de Bacharelado, aprovado para funcionar a partir do primeiro semestre de 2008; sendo este mesmo Curso reformulado pela Deliberação UERJ 0039/2011, em 01/12/2011, em atendimento à legislação vigente. Ambos os cursos oferecem além das atividades de ensino, programas de extensão e de iniciação científica, fundados numa abordagem humanística, buscando desenvolver no aluno criatividade, capacidade de reflexão crítica, atitudes e valores orientados para a cidadania, contribuindo para o enfrentamento das transformações na sociedade e, mais especificamente, no mercado de trabalho e no exercício da profissão, em acordo, com as competências e habilidades de cada formação. (PPP, 2014 p. 22).

O PPP (2014) ao traçar os seus objetivos para o curso de licenciatura determina que a formação acadêmica de nível superior faz parte de um continuum de formação que começa na educação

infantil e se estende para além do nível de licenciatura. Nesse sentido, deve estar direcionado para o desenvolvimento holístico do indivíduo, garantindo as condições para o exercício da cidadania pelo indivíduo na perspectiva da educação permanente, e formando graduados em diferentes áreas do conhecimento que estejam aptos a ingressar no mundo profissional. e atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Nesse sentido, o curso de licenciatura em Educação Física da UERJ apresenta os seguintes objetivos norteadores:

- a) proporcionar uma formação básica na área de conhecimento e atuação do licenciado, ou seja, na educação básica, articulando conhecimentos gerais e específicos, preparando o futuro graduado para enfrentar os diferentes contextos educacionais, os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
- b) assegurar uma formação humanista e crítica, baseada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, que qualifique o indivíduo para as intervenções acadêmico-profissionais da área de atuação do licenciado;
- c) desenvolver programas de extensão e de iniciação científica, articulando ensino, pesquisa e extensão, que contribuam à formação de um professor crítico, autônomo, criativo, inovador e ético.
- d) formar um profissional capaz de mobilizar os conhecimentos gerais e específicos da Educação Física transformando-os em ação na prática educativa, considerando os objetivos da Educação Física nas etapas da educação básica e as características dos níveis e das modalidades de ensino, assim como dos educandos. (PPP, 2014 p.22 e 23)

Se considerarmos o tópico (b) podemos nos interpelar como formar um licenciando humanista e crítico afastando-o das questões de gênero e poder, afastando-o das diferentes perspectivas educacionais de professores e professoras? Como ele adquire competências para suas intervenções acadêmico-profissionais, a partir de vivências numa formação basicamente patriarcal? Como eles poderão transformar seus conhecimentos em ações educacionais baseados numa formação sexista, machista e hegemônica?

Percebemos nesse contexto as mazelas das opressões estruturais. De acordo com Pinheiro (2023), professores e

professoras são doadores de memórias tendo a responsabilidade de transmitir às novas gerações um legado cultural dentro do contexto social atual. Não podemos aceitar, principalmente no espaço acadêmico de uma Universidade, reprodução de graus profundo de colonialidade.

Pinheiro (2023) aponta três graus de colonialidade. “Colonialidade remete a um padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos tidos como colonizados frente aos povos autointitulados colonizadores.

✓O primeiro grau como ‘colonialidade do saber’ um currículo pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntricas, onde homens brancos fundaram e perpetuam todas as formas de conhecimento.

✓O segundo grau a ‘colonialidade do poder’, onde espaços educacionais reproduziam em sua microesfera as diferenças estruturais presente na macroestrutura, onde os espaços de poder são ainda ocupados por homens brancos.

✓E por fim, a colonialidade do ser, onde não se veem representados nas instituições escolares alunos negros, ou mulheres ou ainda pessoas de classes mais baixas.

O que podemos enxergar é que passos já foram dados, com as possibilidades de bolsas para as minorias, tentando minimizar a colonialidade do ser, mas em relação aos outros dois graus de colonialidade ainda se percebe a falta de representatividade, como apresentaremos no decorrer do capítulo.

ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERJ

✓ Organização estrutural

O Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da UERJ oferece os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. No que se refere o curso de licenciatura o IEFD apresenta uma

estrutura administrativa e pedagógica que orquestra a formação docente.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro o curso é organizado da apresenta estruturalmente da seguinte forma:

Direção Geral, Vice Direção, Coordenação de Pós Graduação, Coordenação de Graduação, Coordenação de Extensão, Coordenação de Estágios, Coordenação de Atividades Complementares, Secretaria de Pós Graduação, Secretaria de Graduação [...].

A Unidade Acadêmica possui ainda quatro departamentos, a saber:

- a) Departamento de Ciências da Atividade Física (DCAF)
- b) Departamento de Desportos Coletivos (DESCO)
- c) Departamento de Desportos Individuais (DESIN)
- d) Departamento de Ginástica (DEGIN) (PPP 2014 p.11),

Pensando que a estrutura organizacional do curso pode implicar no processo de conscientização dos alunos e na formação de “corpos conscientes” entendemos que a grade curricular (7 períodos) e as práticas pedagógicas (68 disciplinas) ofertadas aos discentes implicam diretamente nas suas futuras ações no chão das escolas.

O que temos que perguntar é de que maneira essa proposta pedagógica pode contemplar as questões interseccionais que perpassam o chão a escola? Quem são os profissionais que materializam essa proposta e fazem as intervenções pedagógicas ganharem vida? Quem estes profissionais representam?

✓ Organização Didático-Pedagógica

A finalidade da educação nacional expressa nas Diretrizes Nacionais e na Lei de Bases da Educação (LDBEN 9394/96) estabelece que cabe às famílias e ao Estado zelar pelo desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para o

exercício de seus direitos de cidadania e qualificando-os para este trabalho (PPP, 2014 p.19).

Nesse sentido, buscam se, no processo educativo, mudanças comportamentais nos três domínios do comportamento humano, visando o bem-estar biológico, psicológico e social, individual e social, em acordo com os valores de nossa sociedade e de modo a dotar os indivíduos de competências e habilidades para o exercício profissional. Desse modo, se subsidia o educando para a busca de uma vida digna e de qualidade.

De acordo com o PPP (2014), a educação física é considerada uma disciplina da educação básica voltada prioritariamente à consecução de objetivos esportivos (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos infantil, fundamental e médio). No nosso entendimento, esta é uma direção muito prática que pode levar a uma ruptura com o cotidiano escolar.

Contudo, o mesmo documento recomenda que as habilidades e competências dos professores da educação básica formados em educação física devem ser baseadas no Parecer CNE/CP nº 009/2001 e na Resolução 001/2002 e no Parecer CNE/CP nº 0058/2004 e Resolução 07/2004 do CNE/CES, apontam para a importância social da atuação do professor de Educação Física.

De acordo com a Resolução nº 7 de 2004, art. 4º, parágrafo 1º, o graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, atuando na escola nos campos da prevenção e da promoção da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do lazer e da gestão de projetos educacionais relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas. Em síntese, atua no sentido de proporcionar o desenvolvimento integral (físico, ético-moral, cognitivo, motor, social e mental) dos indivíduos, o domínio de conhecimentos e habilidades relevantes para a adoção de um estilo de vida ativo (manutenção da saúde/prevenção primária), a recreação e o lazer, entre outros. (PPP, 2014 p. 19 e 20)

É preciso pensar as estruturas educacionais e nossas práticas educacionais a partir do olhar sensível dos educadores contra as opressões estruturais, construindo uma dimensão pedagógica que denuncia e reverte esses grandes flagelos sociais, que presenciamos nas nossas instituições educacionais.

CULTURA PATRIARCAL NO IEFD

Para as teóricas feministas, o patriarcado é um sistema sociopolítico que coloca os homens em posições de poder. As sociedades patriarcais privilegiam o gênero masculino e a heterossexualidade em detrimento de outros gêneros e orientações sexuais. Assim, a base do privilégio masculino pode ser verificada. De acordo com o PPP (2024, p. 19) o corpo docente do curso de licenciatura do IEFD possui 35 professores, sendo 26 (74%) homens e 9 (26%) mulheres. Cerca de 90% do corpo docente possuem mestrado e doutorado. São 54 disciplinas no instituto, sendo 41 (76%) ministradas por homens e 13 (24%) ministradas por mulheres. Alocados nas da seguinte forma (tabela1):

Tabela 1 – Sexo x Disciplina

Sexo do Professor(a)	Disciplina
Homem	1.Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo V
Homem	2.Ginástica Geral e Analítica I
	3.Trabalho de Conclusão de Curso I
	4.Trabalho de Conclusão de Curso II
Homem	5.Bases Epistemológicas e Axiológicas da Ed Física
	6.Ética e Bioética na Educação Física e no Desporto
	7.Psicologia Aplicada à Educação Física e ao Desporto
Homem	8.Trabalho de Conclusão de Curso II
Homem	9.Metodologia da Pesquisa em Educação Física
Mulher	10.Práticas Metodológicas Desporto Individual III
Homem	11.Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo III - Voleibol
	12.Trabalho de Conclusão de Curso I

Homem	13.Educação Física Adaptada
Mulher	14.Práticas Metodológicas do Desporto Individual IV
Homem	15.Fundamentos Básicos para a Educação Física Escolar
	16.Trabalho de Conclusão de Curso I
	17.Trabalho de Conclusão de Curso II
Homem	18.Desenvolvimento Motor Aplicado à Educação Física
	19.Educação Física Escolar Infantil
	20.Tópicos Especiais em Educação Física I
	21.Tópicos Especiais em Educação Física II
Homem	22.Didática na Educação Física
Homem	23.Fisiologia do Exercício I
Homem	24.Fisiologia do Exercício II
Homem	25.Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo II
	26.Currículo e Planejamento na Ed Física Escolar
Homem	27.Práticas Metodológicas do Treinamento Contra Resistência
Mulher	28.Educação Física, Folclore e Culturas Populares
Mulher	29.Aspectos Históricos e Socio-Antropológicos da Ed Física
	30.Trabalho de Conclusão de Curso II
Mulher	31.Estudos do Lazer na Atividade Física
	32.Recreação na Educação Física
Homem	33.Biomecânica
Homem	34.Ginástica Geral e Analítica II
	35.Trabalho de Conclusão de Curso II
Mulher	36.Trabalho de Conclusão de Curso I
	37.Trabalho de Conclusão de Curso II
	38.Práticas Metodológicas Desporto Individual II
	39.Dança na Educação Física
Homem	40.Estatística Aplicada à Pesquisa em Educação Física
	41.Cineantropometria na Educação Física
Homem	42.Iniciação à Informática Aplicada à Pesquisa em Educação Física
Homem	43.Políticas Públicas em Educação Física

Homem	44. Teoria dos Desportos Individuais
	45. Práticas Metodológicas do Desporto Individual V
	46. Trabalho de Conclusão de Curso II
Homem	47. Práticas Metodológicas Desporto Coletivo IV
Homem	48. Metodologia do Treinamento Desportivo I
Homem	49. Práticas Metodológicas do Desporto Individual I
Homem	50. Estágio Supervisionado III na Educação Física no Ensino Médio
	51. Trabalho de Conclusão de Curso I
	52. Estágio Supervisionado III - Ensino Médio
Mulher	53. Aprendizagem Motora Aplicada à Ed Física I
	54. Aprendizagem Motora Aplicada à Ed Física II

Fonte 1: Informações retiradas e adaptadas do site do IEFD UERJ.

A Educação Física é classificada como uma ciência dividida em três subáreas: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Na subárea biodinâmica, estão localizados os princípios epistemológicos oriundos das ciências biológicas e da saúde; já nas subáreas sociocultural e pedagógica localizam-se conhecimentos vindos das ciências sociais e humanas. Autores como Betti (2004) e Amandio e Barbanti (2000), ressaltam pela hierarquização dos conhecimentos dentro da Educação Física, que se reflete pelo valor e importância das disciplinas nos cursos de graduação. Disciplinas da área da biodinâmica são mais valorizadas do que as das áreas sociocultural e pedagógica, até mesmo nos cursos de licenciatura em Educação Física. E o que podemos constatar mais uma vez, é que o poder da estrutura patriarcal se sobrepõe quando coloca para ministrar essas disciplinas o professor homem, enquanto às mulheres é reservada disciplinas de 'menor valor', ditas das áreas socioculturais e pedagógicas. A hierarquização dos saberes mais uma vez atrelada às questões de gênero.

Destacamos nesse trabalho a necessidade da não hierarquização de saberes, sobretudo da desvalorização da Educação Física a partir da perspectiva das ciências humanas. Não

A roda de conversa, também conhecida como círculo de cultura, é uma metodologia de ensino criada por Paulo Freire na década de 1960 para promover a aprendizagem e a mudança social. Paulo Freire acreditava que as rodas de conversa poderiam ser usadas para promover a educação dialógica e libertadora entre os participantes.

As rodas de conversa são uma forma de discussão em grupo que incentiva os participantes a compartilharem suas perspectivas e experiências sobre um determinado tema. No nosso caso “A Cultura Patriarcal na Formação de Professores de Educação Física”. O objetivo desses círculos de cultura é fomentar o diálogo e promover o pensamento crítico. Ao participarem das rodas de conversa, os participantes podem aprender uns com os outros, obter uma compreensão mais profunda do tópico em questão. O processo de condução de uma roda de conversa envolve preparação e planejamento cuidadosos. Escolhemos a temática a ser discutida com bastante antecedência, divulgamos através de cartazes nas redes sociais e grupos dos alunos, e criamos um ambiente seguro e acolhedor para os participantes. Durante a discussão, usamos a técnica da escuta ativa, preparamos perguntas abertas e resumimos algumas informações do tema para manter a conversa fluida e produtiva. Também garantimos que todos os participantes tivessem oportunidades iguais para falar e que a conversa permanece respeitosa e construtiva.

RELATOS E PERCEPÇÕES

Listamos abaixo as perguntas que direcionarão a discussão sobre o tópico de discussão acima: a) Como vocês percebem a presença da mulher dentro da Licenciatura em Educação Física? b) Como vocês veem, o tratamento destinado as mulheres no curso de Licenciatura em Educação Física? e c) Vocês percebem que as mulheres têm voz, no curso de Licenciatura em Educação Física?

Em relação a primeira pergunta, vejam como as falas dos alunos constataam que a hierarquização das disciplinas está

diretamente atrelada ao gênero do professor. Segundo Hooks (2019), a ênfase da valorização feminina, e aqui falamos de valorização acadêmica, “precisa ser uma transformação cultural: destruir o dualismo, erradicar os sistemas de dominação. A luta será gradual e prolongada” (p.146).

R2: Eu vejo as mulheres, elas ocupam poucas disciplinas, mas ocupam. Elas dão algumas aulas, mas essas aulas são matérias secundárias. As principais matérias que a gente tem como fisiologia, biomecânica, tem mais um peso né é só homem, não vejo mulher.

R2: No valor, para a gente, fisiologia muito mais valor do que o folclore, entendeu?

R3: As mais difíceis para a gente, só homem que dá, só homem não, mas a maioria.

Na segunda pergunta que direcionou a conversa, os alunos relatam que o tratamento dado as mulheres no curso, sejam elas docentes e discentes, refletem o tratamento dado a elas na sociedade em geral. E, nesse sentido que reforçamos a importância educativa em relação ao pensamento feminista, no sentido de formar profissionais respeitosos com as questões de gênero. Na nossa sociedade atual, o poder normalmente é equiparado à dominação e ao controle sobre pessoas e coisas. O que pontuamos aqui é que a dominação nas relações humanas é o alvo da nossa luta.

R2: Hoje mesmo aconteceu uma coisa dessa no futebol, à gente estava jogando lá futsal, aí tinha um árbitro apitando e à árbitra, que à principal do jogo era à arbitra. Ela deu o gol pra minha equipe, o árbitro lá não fez nada, ficou quieto e a torcida de fora ficou gritando para ele que tinha sido com a mão, mas como ela deu gol e não tem VAR, seria o gol. Aí eles se reuniram, ele pediu para parar o jogo e se reuniu com ela e acabou que a opinião dele que não tinha sido de mão, tipo assim, sobrepôs à dela e não foi gol.

R4: E ela estava mais próxima.

R2: E ela estava mais próxima do lance, ela estava de frente para o lance e ele estava longe e ela tinha dado gol e ela voltou atrás por pressão, por não sei, a opinião dele valeu mais que a dela.

Em relação a terceira pergunta, vemos que mais uma vez a voz da mulher é silenciada mesmo estando posicionada em um curso de graduação, em um curso de formação de professores.

R6: A mulher não tem voz. Você vê pela semana educação física, já começa por aí, a maior parte dos palestrantes são homens e a gente tem ótimas professoras que poderiam vir para falar para a gente e elas nem recebem o convite.

R5: E quando receber o convite é em cima da hora.

R6: Como se fosse tapa buraco.

Em todos os relatos o que fica evidente é que a estrutura patriarcal da sociedade se reproduz dentro da Universidade. E as mulheres precisam começar o trabalho de reorganização feminista sabendo que todas têm agido coniventemente com o sistema opressivo que se concretizou na nossa sociedade. E se faz urgente romper com o sistema. É preciso o reconhecimento de que a mudança de consciência e de ação é um processo, mas que deve começar desde o chão da escola, passando pela educação universitária para que se reverbere na nossa sociedade. A percepção é de que todos precisam mudar, não apenas os opressores.

Para transformarmos a nossa realidade é preciso transformar nossa teoria e nossa prática. E um profissional com essa consciência só se forma se seus formadores trabalharem nas suas disciplinas e nas suas práticas pedagógicas oportunizando o diálogo, a problematização, a reflexão, a autonomia e a representatividade, visando a formação de “corpos conscientes”.

CONSIDERAÇÕES

Um futuro movimento feminista terá inevitavelmente de considerar a educação feminista como algo importante na vida de todos, todas e todes. Apesar dos ganhos econômicos obtidos por mulheres feministas individuais, ainda não criamos escolas baseadas em princípios feministas para a sociedade em geral.

Ao não promovermos um esforço educativo na formação de professores em grande escala que ensine a todos, todas e todes sobre o feminismo, seremos coniventes para que a força patriarcal dos meios de comunicação continue a ser a principal fonte de informação sobre o feminismo, e em sua ela é negativa. Só a educação pode quebrar esse ciclo.

A discussão sobre a teoria e o pensamento feminista não deve ficar restrita ao ambiente acadêmico, ela deve chegar também em outras formas de comunicação. Não se pode esperar um comportamento feminista de quem não tem acesso a essas informações. De acordo com Hooks (2023), audiolivros, música, rádio e televisão são meios de difusão do conhecimento feminista.

Se não conseguirmos dedicar os nossos esforços à criação de um grande movimento que eduque todas as pessoas sobre o feminismo, mulheres e homens, o feminismo e a sua prática serão negativamente afetados pela informação negativa que é normalmente encontrada nos principais meios de comunicação social.

A sociedade não estará consciente dos aspectos positivos do feminismo em todas as nossas vidas se não nos concentrarmos nestes benefícios. As contribuições feministas construtivas para o bem-estar da sociedade e das comunidades são muitas vezes desviadas pela cultura patriarcal, que então projeta representações negativas do feminismo, o tão popular "mimimi" Muitas pessoas não percebem as inúmeras vitórias pelas quais o feminismo alterou nossas vidas. A prática do feminismo é perpetuada pela partilha de ideias e métodos feministas. Compreender a perspectiva feminista deve ser acessível a todos.

Finalizamos trazendo a ideia de Hooks (2019), que assegura que o sexismo nunca tirou o poder das mulheres, nunca suprimiu sua força. Reconhecer sua força e seu poder é um passo que as próprias mulheres podem e devem dar juntas no sentido de sua libertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Roberto. **Paulo Freire e a Comunhão Educacional no Mundo**. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/paulo-freire-e-a-comunhao-educacional-no-mundo/#_edn6. Acesso em: 10/07/2023.

AMADIO A, BARBANTI V, editors. **Biodinâmica do movimento humano e suas relações interdisciplinares**. São Paulo: Estação Liberdade; 2000.

BETTI M, C ARVALHO Y. M, DAOLIO J, PIRES GL. **A avaliação da educação física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural**. Revista Brasileira de pós-graduação. 2004;1:183-94.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. São Paulo: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Consciência e História. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

IEFD. **Instituto de Educação Física e Desporto**. Disponível em: <http://www.iefd.uerj.br/index.html>. Acesso em: 10/07/2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Planta do Brasil, 2023.

PPP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/SAMSUNG/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/ppp_licenciatura.pdf. Acesso em: 10/07/2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES COEDUCATIVAS COM O CHÃO DA ESCOLA¹

Fabiano Pries Devide – UFF/GREGEF

INTRODUÇÃO

Este texto se configura num recorte de minha participação no projeto “Educação Física – outras possibilidades”, que em 2022 organizou uma roda de conversa intitulada “Gênero na Educação Física escolar”. Na ocasião, organizei um material introdutório que teve por objetivo promover uma reflexão inicial sobre gênero e sexualidade na Educação Física escolar, a partir da problematização da conjuntura histórica recente. Abordei cinco pontos norteadores: o conceito de gênero, por que estudar e abordar gênero e sexualidade na Educação Física escolar, os estudos de gênero na Educação Física brasileira, a (in)visibilidade do debate sobre gênero e sexualidade na formação inicial em Educação Física e os desafios para o componente curricular da Educação Física escolar, diante do contexto conservador que atravessava a Educação no país.

Naquele contexto, não pude aprofundar uma discussão necessária, mas ainda à sombra na produção acadêmica dos estudos de gênero na Educação Física, assim como na formação inicial, a saber: a abordagem da Coeducação (SARAIVA, 1992, 2002, 2005; SARAIVA-KUNZ, 1993; COSTA, SILVA, 2002; LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006; KULGELMAN, 2010; CORSINO, AUAD, 2012; AUAD, 2018, 2021; DEVIDE, ROCHA, MOREIRA, 2020). Por esta razão, este capítulo se circunscreve em

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265095622947>

torno deste tema, apesar de tangenciar outras questões relevantes sobre o gênero e a sexualidade na Educação Física escolar.

Seu conteúdo refere-se a uma versão ampliada de um manuscrito em formato reduzido, utilizado para a produção de um *podcast*² sobre “Educação Física escolar, Gênero e Sexualidade”, produzido para o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 2023, especificamente para o projeto “CBCE On Radio”, entidade científica na qual estou coordenando o Grupo de Trabalho Temático Gênero no biênio 2022-2023.

Feita esta contextualização, este capítulo se organiza em três tópicos: 1) os estudos de gênero na Educação Física brasileira, especificamente aqueles que se debruçaram sobre a Educação Física escolar; 2) a Coeducação, enquanto possibilidade pedagógica para o ensino da Educação Física que emergiu no Brasil no contexto desses estudos; e 3) alguns desafios contemporâneos para a abordagem das relações de gênero e da sexualidade no ensino da Educação Física escolar.

DESENVOLVIMENTO

Os Estudos de Gênero na Educação Física brasileira iniciam timidamente no fim da década de 1980, consolidando-se ao longo da década seguinte, com publicações, sobretudo no formato de artigos e capítulos de livros; dissertações e teses; eventos científicos nacionais e internacionais, como o “Fazendo Gênero”, o “Desfazendo Gênero” e o seminário “Corpo, Gênero e Sexualidade”; além do surgimento de grupos de pesquisa e grupos de trabalho, respectivamente, nas universidades e entidades científicas como o CBCE³ (DEVIDE et al, 2011; DEVIDE, 2020; BRITO, DEVIDE, 2023).

² O referido material encontra-se disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/ep-36---educacao-fisica-escolar-genero-e-sexualidade---prof--fabiano-pries-devide> Acesso em 14 jun. 2023.

³ Recentemente, o Grupo de Trabalho Temático Gênero do CBCE organizou o “I Seminário dos Grupos de Pesquisa do GTT Gênero, em 2022, reunindo onze líderes e pesquisadoras/es de grupos de pesquisa sobre gênero e sexualidade

Nascidos das preocupações feministas da década de 1970, o conceito de gênero rejeita o binarismo masculino-feminino e o “determinismo biológico”, que busca justificar desigualdades sociais entre homens e mulheres como algo *a priori*, determinado pela anatomia dos corpos. Joan Scott (1995) elabora um conceito de gênero compreendido inicialmente como ferramenta de análise na construção social e histórica, produzida sobre as características biológicas, evidenciando as desigualdades que afetavam a vida das mulheres, ou, de forma introdutória, enquanto a construção social do sexo, sendo constituinte da identidade dos sujeitos e ancorado na realidade histórica e sociocultural, modificando-se ao longo do tempo e em diferentes culturas.

Numa matriz cisheteronormativa e binária, então, ser homem requer a adoção de uma identidade de gênero masculina, e ser mulher uma identidade feminina. Judith Butler (2003), entretanto, nos alerta que este pensamento pressupõe uma linearidade entre o sexo, o gênero e o desejo, que deve ser contestada, no sentido de desconstrução de uma relação causal entre a anatomia dos corpos e as identidades socialmente construídas; reconhecendo que alguns sujeitos estão no espaço de fronteira, ou seja: não atendem a essa relação causal.

Silvana Mariano (2005) aponta que os avanços nos Estudos de Gênero também contribuíram para refletirmos sobre o “sujeito do feminismo” como heterogêneo, plural e contingente, no que tange aos diversos marcadores sociais, como sexo, raça, etnia, classe, idade e sexualidade; passando a ser compreendido como algo construído em contextos políticos e históricos específicos, através de articulações e alianças.

A Educação Física escolar foi o principal terreno de investigação dos Estudos de Gênero na Educação Física brasileira no final da década de 1980 e na década seguinte, quando proliferaram pesquisas sobre a organização das aulas separadas

presentes em onze universidades públicas: UFF, UFRGS, UFES, UFMT, UFPel, UFGD, UFSM, UFPR, UEM, UFJF, UFMT.

por sexo e aulas mistas. Há um tratamento distinto para meninos e meninas na História da Educação Física escolar no Brasil. Carmem Lúcia Soares (1994) já indicou que a Reforma do Ensino Primário, em 1882, sugeria práticas corporais diferenciadas para alunos e alunas. Posteriormente, o método de Educação Física Desportiva Generalizada reforçou o argumento biológico para a separação de meninos e meninas, com vistas à promoção do desempenho e da aptidão física. Por fim, a legislação federal explicitou essa separação com o decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971, que em seu artigo 5, item 3, legitimava as turmas separadas por sexo, ainda com base em argumentos biológicos (BRASIL, 1971).

A partir da emergência de um pensamento renovador na Educação Física escolar surgiram debates que problematizaram a organização das aulas de Educação Física separadas por sexo, com tendência à defesa das aulas mistas, superando o modelo anterior, baseado em argumentos biológicos que utilizavam a anatomia dos corpos para justificar a separação de meninos e meninas, assim como a seleção de conteúdos distintos para cada sexo (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, VOTRE, 2008). Numa Educação Física escolar pautada nesta matriz binária, espera-se de meninos e meninas comportamentos diferenciados: meninos devem gostar e saber jogar esportes coletivos, de combate e ocupação dos espaços; enquanto meninas devem apreciar atividades rítmicas e expressivas (ALTMANN, 2015).

Nesse contexto, expectativas sobre as práticas sociais discentes se baseiam na relação causal entre a anatomia dos corpos e a identidade de gênero, à qual nem todas(os) se adequam, gerando práticas discriminatórias, baseadas em estereótipos e preconceitos. Diversos estudos demonstram que o cruzamento de fronteiras de gênero por discentes na Educação Física escolar gera exclusões de alunas/os/es devido à internalização de estereótipos hegemônicos de masculinidade e feminilidade que generificam as práticas corporais como masculinas ou femininas (CONNELL, 1995, 2000, 2003; SILVA, DEVIDE, 2009; DEVIDE et al, 2010; PASCOE, 2018; PELLUSO, DEVIDE, 2021; FERNANDES et at, 2021; DEVIDE, 2021;

ALMEIDA, DEVIDE, 2022; PESSANHA, DEVIDE, 2022). Como consequência, a Educação Física escolar se torna um espaço que reforça a construção de uma dada masculinidade pelos meninos (DEVIDE, BRITO, 2021); assim como de uma “timidez corporal” por parte das meninas (LOURO, 2003).

A Educação Física escolar precisa combater e superar este ambiente hostil, para tornar-se um local de acolhimento, reflexão, integração, respeito e valorização das diferenças. Para tal, sugerimos que a superação do modelo das aulas mistas pelo das aulas coeducativas, é um caminho promissor, já defendido por pesquisadoras e pesquisadores como Maria do Carmo Saraiva (1992, 2002, 2005), Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), Daniela Auad (2018, 2021), entre outras/os supracitadas/os. A literatura aponta que as aulas mistas não foram suficientes para transformarem as representações sociais binárias sobre o masculino e o feminino, pois perpetuam a hierarquização, a diferenciação de conteúdos de ensino, os usos dos espaços físicos e, sobretudo, as formas dos corpos se movimentarem.

Unir meninos e meninas na Educação Física escolar não garante equidade, no sentido de minimizar os conflitos relacionados às diferenças de gênero, sexualidade, classe, habilidade motora, força, idade, entre outros marcadores que constituem causas para, como nos traz Altmann (2002), um “emaranhado de exclusões”. É importante frisar que uma aula mista não é necessariamente coeducativa; mas a aula coeducativa prescinde de uma aula mista, ou seja: meninos e meninas precisam estar juntas/os para que possamos, de forma intencional e planejada, problematizar as relações de gênero, a partir da abordagem dos nossos conteúdos.

No campo da Educação Física e das Ciências do Esporte, as fontes por nós consultadas indicam que o conceito de Coeducação emerge entre as décadas de 1970-1980, na Alemanha, com escritos de Dieter Brodtmann e Eike Jost, em obra introdutória, intitulada “Coeducação em Educação Física: materiais sobre o tema do seminário”. Posteriormente, Claudia Kulgelman publicou a obra

“Coeducação em Educação Física”, em 1980; assim como Gertrude Pfister publicou “Socialização e coeducação específicas de gênero no esporte”, em 1983. No Brasil, há um artigo pioneiro de Maria do Carmo Saraiva, intitulado “Aula coeducativa: uma chance de superação das desigualdades entre os sexos em aulas de Educação Física”, publicado em 1992; sua dissertação de mestrado, intitulada “Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física”, defendida em 1993; um artigo de Alfredo Faria Júnior, intitulado “Futebol, questões de gênero e co-educação”, de 1995; e por fim, o único livro sobre Coeducação no campo da Educação Física brasileira, também de autoria de Maria do Carmo Saraiva: “Coeducação Física e Esportes: quando a diferença é mito”, editado pela Unijuí, em 1999, com segunda edição reimpressa em 2005.

Nas palavras de Daniela Auad (2018, p. 79), a Coeducação se refere a um “modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações” que extrapolam a ação docente, devendo envolver pesquisadoras/es, secretarias de Educação, direções escolares, coordenações pedagógicas e comunidade escolar.

Numa perspectiva coeducativa, a Educação Física escolar deve buscar a equidade entre os sexos, a partir da construção de um ambiente reflexivo sobre as relações de gênero, com o objetivo de combater desigualdades, desencorajar práticas de preconceito e promover uma formação integrada, que valorize as diferenças entre discentes nas vivências das práticas corporais. A Coeducação contribui para analisar, interpretar, refletir e debater as vivências das práticas corporais numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, o machismo, a homofobia e a estereotipia, libertando discentes da generificação que impregna as práticas corporais e impõe o que cada um/a pode experimentar. Nesta abordagem, se valorizam e problematizam as diferenças e a construção social das desigualdades de gênero, conferindo autonomia para que discentes construam sua agência e contestem

os papéis de gênero socialmente impostos por uma matriz cisheteronormativa e binária.

Em meados da década de 1990, Alfredo Faria Júnior (1995) e Maria do Carmo Saraiva (1992, 2002, 2005) enumeraram aspectos a serem considerados na condução de aulas coeducativas no ensino da Educação Física escolar. A análise e reflexão sobre estes pontos pelos estudos de gênero nos anos posteriores, nos permite destacar alguns princípios didáticos relevantes para implementarmos a Coeducação no ensino da Educação Física escolar. Sublinhamos a necessidade de a intervenção pedagógica estar atenta aos aspectos que garantam uma igualdade de oportunidades nas vivências dos conteúdos de ensino por alunas/os/es, promovendo a equidade, a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças, da problematização da naturalização das desigualdades de gênero na Educação Física escolar, a partir de argumentos biologicistas, sexistas, machistas e binários. Tais princípios buscam a construção de uma postura docente afirmativa, na direção de uma aula que, tanto seja atravessada por um ambiente de diálogo e liberdade, quanto de democracia e justiça social no que tange às relações de gênero e sexualidade.

Um princípio fundamental é o do *reconhecimento da agência de meninas e meninos*. Estes grupos não são elementos passivos, sujeitos aos moldes socialmente impostos, relacionados à generificação das práticas corporais e à imposição de normas sobre uma fixidez das identidades de gênero masculina e feminina. Somente reconhecendo sua agência seremos capazes de avaliar contextos de cruzamento de fronteiras de gênero por alunas/os/es, sem estranhamentos e preconceitos, como por exemplo, a postura de meninas habilidosas que jogam futebol com meninos; meninos coordenados e ritmados, que participam de coreografias de dança com meninas; meninas que assumem um comportamento similar aos meninos no que tange à ocupação dos espaços e ao protagonismo nas atividades propostas nas aulas; ou um aluno e uma aluna trans que desejam participar, respectivamente, de equipes de meninos e meninas durante as aulas.

Outro aspecto relevante é o *combate ao binarismo de gênero*. É necessário propormos situações didáticas que desconstruam a representação polarizada sobre meninas e meninos, que reproduz binarismos como forte/frágil, hábil/inábil, racional/sensível. Tais estereótipos de gênero reduzem potencialidades, inibem o desenvolvimento de habilidades e homogeneizam os grupos, desencorajando elas e eles a experimentarem práticas corporais representadas socialmente como masculinas ou femininas. É necessário questionar o que é ser uma menina ou um menino em diferentes tempos e culturas, assim como o que significa a masculinidade e a feminilidade, enquanto identidades que podem habitar corpos de meninos e meninas. Tais questionamentos podem ser desencadeados a partir do debate sobre valores e práticas sociais que a juventude traz consigo na atualidade, como por exemplo, a identificação de pessoas como trans ou não-binárias, que rompem fronteiras de gênero a serem problematizadas a partir da generificação dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar.

Garantir oportunidades iguais a todas/os/es também é papel da intervenção pedagógica. Proporcionar a igualdade de oportunidades na vivência das práticas corporais, independentemente da anatomia dos corpos, promovendo um ambiente de liberdade para que alunas/os/es, com suas diferenças, vivenciem o maior número possível de atividades de forma equânime, conhecendo os seus limites, observando e respeitando suas diferenças no que se refere às valências físicas e outros marcadores que ora um grupo, ora outro apresentará vantagens quando se envolverem nas atividades propostas.

Outro princípio diz respeito *ao reconhecimento da diferença como um valor*. A Educação Física escolar deve proporcionar um ambiente de diálogo e liberdade, com situações didáticas que estimulem o debate e a reflexão sobre as questões de gênero, por exemplo, a partir de dinâmicas como “rodas de conversa” ou “júri simulado”, a fim de se reconhecer as diferenças relacionadas aos marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, geografia, entre outros.

A figura docente deve buscar identificar o valor inerente às diferenças, suas vantagens para convivermos em sociedade e a necessidade de pensarmos que estas diferenças não podem justificar desigualdades sociais, especificamente no que tange ao gênero e à sexualidade.

A *busca da equidade* é outro aspecto importante na Coeducação. Os termos “igualdade” e “equidade”, cotidianamente têm sido tratados como sinônimos. Mas enquanto a igualdade se relaciona à garantia de oportunidades iguais a todas/os/es, independentemente de suas diferenças de classe, raça, religião, gênero, sexualidade, geração, geografia etc.; a equidade reconhece essas diferenças e a necessidade de construirmos mecanismos que permitam que estas diferenças sejam contornadas para que as pessoas tenham acesso a todas as oportunidades, como a vivência das práticas corporais propostas na Educação Física escolar.

O *uso da linguagem* é outro fator a ser considerado. Precisamos avaliar como utilizamos a linguagem, tida como um campo de construção de desigualdades de gênero, que de forma reiterada, atravessa e constitui papéis e práticas que, se não problematizadas, tendem a ser naturalizadas, instituindo poderes, construindo hierarquias e desigualdades. A linguagem demarca os lugares dos gêneros pelo ocultamento e pela forma diferenciada de tratar o feminino e o masculino. Um exemplo é o uso do masculino universal e a conseqüente invisibilidade das alunas no discurso institucional e docente, uma vez que escola e docentes tendem a usar o substantivo masculino para se direcionar a todo o corpo discente, ou seja, as alunas devem aprender que estão incluídas no grupo dos “alunos” ou dos “estudantes”. A figura docente deve optar pelo uso da linguagem inclusiva de gênero, evitando privilegiar os meninos, como o uso de termos no masculino, por exemplo, “-Preciso de dois capitães para escolher os times!” ou “-No jogo de hoje, quero que façam a marcação ‘homem a homem!’”; assim como evitar reforçar estereótipos e preconceitos de gênero, que nas aulas de Educação Física escolar circulam em frases do tipo: “-Você está jogando como

uma mulherzinha!”, “-Pare de chorar e jogue como homem!”, “-Tenha modos e não faça bagunça como os meninos!”.

Numa Educação Física escolar que prevê a Coeducação, também devemos ter *atenção às práticas de exclusão*, sobretudo aquelas cujo marcador social de gênero e sexualidade é a causa. Práticas reiteradas via linguagem, gestos ou agressões físicas, direcionadas às características pessoais de alguém, que tragam caráter misógino, machista, sexista ou homofóbico, devem ser contestadas e problematizadas com a turma, com o objetivo de tematizar as diferenças e interpretá-las como um valor e não um problema que justifique a prática de violência simbólica ou física, gerando exclusão das atividades. Tais situações são comuns quando um grupo de meninos exclui um colega de turma, utilizando apelidos pejorativos, por este não atender às expectativas sociais relacionadas a um determinado padrão de masculinidade, como gostar e ter habilidade para esportes coletivos.

Propor atividades onde a cooperação se sobreponha à competição é outro princípio presente na Coeducação. Apesar de a competição ser um elemento constituinte dos jogos e esportes, a Educação Física escolar não deve utilizá-la como única ferramenta para motivar alunas/os/es a participarem, pois este modelo promove um/a vencedor/a, enquanto o restante da turma será derrotado. Numa aula coeducativa, é importante que se construa uma atmosfera de prazer em vivenciar as práticas corporais, sobrepondo a participação e a cooperação em lugar da competição enquanto disputa. Neste sentido, propor atividades nas quais meninas e meninos participem juntos/as, de forma colaborativa, em detrimento da disputa com o/a outro/a, favorece a socialização, o reconhecimento das diferenças e a adoção de atitudes solidárias.

Não privilegiar os meninos é outro princípio a ser seguido. Ao priorizarem os esportes como conteúdo central, sobretudo os coletivos, a Educação Física escolar historicamente privilegiou as experiências motoras dos meninos, socialmente incentivados a se envolverem com estas modalidades, enquanto as meninas tendem a ser desencorajadas e incentivadas à adesão às atividades rítmicas

e expressivas, por exemplo. Aulas coeducativas devem oportunizar que todas/os/es possam experimentar as práticas corporais de forma prazerosa, sem diferenciação por quaisquer marcadores, ampliando a oferta de conteúdos, como danças, mímicas, dramatizações, jogos, ginásticas, lutas, práticas de aventura e esportes, de forma a atenderem aos interesses de todo o grupo. No ensino destes conteúdos, a/o docente deve usar o mesmo tom de voz com meninas e meninos, evitar direcionar a fala somente aos meninos, evitar eleger sempre meninos para escolherem equipes, evitar convocar sempre meninos para demonstrarem movimentos, atentar ao incentivo aos meninos para participarem enquanto aceitam que meninas declinem e fiquem sentadas, assistindo, ou seja, encorajar tanto meninas, quanto meninos a serem protagonistas nas atividades.

A ocupação dos espaços é outro aspecto a receber atenção. A literatura tem indicado uma tendência à dominação dos espaços para a vivência de práticas corporais pelos meninos, um comportamento culturalmente construído e que pode ser empiricamente constatado ao observarmos a forma de ocupação do pátio e/ou da quadra nos tempos de entrada, de recreio e de saída das escolas - além do tempo curricular da Educação Física escolar. A aula coeducativa deve garantir uma igualdade no uso do tempo, do espaço e dos materiais didáticos durante as vivências das atividades propostas, de forma que todas/os/es possam experimentar as atividades com igualdade de acesso ao espaço físico, assim como ao tempo e aos materiais destinados para tal. Isso pressupõe combater práticas pedagógicas que privilegiam o espaço da quadra para os meninos habilidosos, enquanto suas margens são ocupadas pelas meninas, pelos meninos menos habilidosos e/ou por alunes que não se enquadram no padrão binário de gênero; ou que priorizam o tempo de uso do espaço de forma desigual para meninos habilidosos em detrimento dos outros grupos.

A Coeducação também prevê *o estímulo à participação de meninas e meninos em práticas corporais socialmente associadas ao outro gênero*. Reconhecendo o processo de generificação binário das

práticas corporais, as aulas coeducativas devem proporcionar um ambiente de liberdade, que combata preconceitos e estereótipos de gênero, incentivando meninas e meninos a participarem de atividades socialmente associadas ao outro gênero, buscando desconstruir a generificação e o binarismo inerente a este processo. É importante inserir conteúdos como lutas ou futebol, a partir de exemplos de mulheres inseridas nestas modalidades, utilizando recursos audiovisuais, rodas de conversa ou vivências corporais. O mesmo pode ser realizado em relação aos meninos se envolverem com atividades rítmicas e expressivas, como mímica, imitação ou danças, por exemplo.

Atividades de sensibilização também devem compor aulas coeducativas. Tais atividades problematizam aspectos relativos aos problemas de gênero presentes na Educação Física escolar, tais como violência, homofobia, misoginia, machismo, sexismo, por exemplo. A/O docente pode trazer reportagens que apresentem fatos sobre violência contra mulheres árbitras de futebol de campo, atitudes preconceituosas de torcidas em relação à sexualidade de atletas de diferentes modalidades, desigualdade de valores nos patrocínios e premiação entre atletas homens e mulheres, inserção de pessoas trans em competições esportivas. A leitura seguida de “roda de conversa” proporciona a conscientização de como as desigualdades de gênero na Educação Física escolar se constroem socialmente, em diferentes tempos e culturas. Tais atividades também podem usar animações, documentários, entrevistas ou curta-metragens que podem se tornar um material didático relevante, se propriamente sistematizado para as aulas de Educação Física escolar.

Como último princípio para uma Educação Física escolar coeducativa, cabe *ensinar de forma sensível*. A figura docente de ter atenção às diferenças entre os grupos de alunas/os/es, além das diferenças intragrupo, promovendo atividades que criem uma atmosfera de liberdade que os liberte da opressão social sobre expectativas acerca de suas identidades, o que inclui a participação bem sucedida em práticas corporais socialmente generificadas.

Nesta direção, às meninas, por exemplo, sugere-se oferecer atividades que oportunizem descobrir e testar habilidades como força, combatividade e risco, que podem ser desenvolvidas a partir de esportes coletivos e lutas, ampliando seu repertório motor e desenvolvendo suas potencialidades corporais. Da mesma forma, deve-se problematizar a opressão masculina em relação à cobrança por superioridade nas práticas corporais, sobretudo esportes coletivos e lutas, assim como o medo da perda da virilidade, no momento de uma derrota. Sugerimos práticas corporais que desenvolvam espaços de diálogo sobre autoconsciência, aceitação de suas fragilidades, cuidado com o corpo do outro e uma socialização positiva.

É relevante ressaltar que, apesar dos avanços que a Coeducação trouxe às reflexões sobre as relações de gênero na Educação Física brasileira desde 1990, suas discussões ainda recaem predominantemente sobre as relações entre meninos e meninas na Educação Física escolar, o que, de certa forma, reproduz um sistema binário que, nem sempre, atende à diversidade de identidades de gênero e sexualidades circulantes nas escolas hoje. É neste sentido, que encaminho algumas reflexões finais que considero desafios para a Educação Física escolar brasileira.

Entre os desafios educacionais contemporâneos, destacamos a necessidade de uma 'pedagogia para a diversidade', que eduque alunas/os/es para uma prática social de respeito e valorização das diferenças de ordem estética, religiosa, étnico-racial, de classe, gênero ou sexualidade. Conforme Guacira Louro (2004) aponta, o desafio não é somente assumir que as identidades de gênero e sexuais ampliaram, mas reconhecer que suas fronteiras são diariamente transpostas e o lugar social onde alguns sujeitos se posicionam é o da fronteira. Por isto, escolas, currículos e docentes têm sido desafiados a responderem questões para as quais ainda não possuem ferramentas seguras para oferecerem respostas.

A valorização e o respeito às diferenças de gênero, como sugere a autora, requer 'estranhar o currículo' e adotar uma 'pedagogia *queer*', que desloca e descentra, com um currículo que

escapa a enquadramentos, combatendo o binarismo de gênero e os dualismos. Uma pedagogia que não busque, a partir da eleição hierárquica da heterossexualidade enquanto norma, ‘corrigir’ aquelas/es que dela se afastam, mas ‘dialoga’ com todas/os/es, e não apenas com sujeitos que se reconhecem como inteligíveis dentro de uma matriz cisheteronormativa e binária.

CONCLUSÃO

No recente contexto histórico e político, quando o debate sobre ‘gênero’ e ‘sexualidade’ foi vigiado e censurado por setores conservadores, que condenam sua abordagem na escola (DEVIDE, 2020; CABRERA, 2022), a implementação de uma pedagogia *queer*, que considere aspectos inicialmente apontados pela Coeducação é um desafio necessário. Escola, docentes, currículos e cursos de formação inicial não podem mais ignorar as mudanças manifestadas nas práticas sociais relativas ao gênero e à sexualidade de escolares. É necessário planejar um ensino que combata o binarismo de gênero, as hierarquias e conseqüentes segregações, o que demanda um novo fazer pedagógico.

Finalizamos este texto ressaltando que no momento propício que atravessamos, com um governo que sinaliza uma preocupação com a diversidade e a inclusão, nós, educadoras/es temos a oportunidade de promover mudanças na exclusão de sujeitos interpretadas/os como diferentes, fora da norma, abjetos, entre outros termos usados para nomear aquelas/es cujos corpos e práticas sociais escapam da cisheteronormatividade. Para promover mudanças neste cenário de exclusão e violência, a formação inicial em Educação Física, a Escola e a Educação Física escolar devem promover abordagens como a Coeducação (ARAÚJO, DEVIDE, 2019; RAMALHO et al, 2022); além de assumirem uma pedagogia que pode encontrar na Teoria *Queer* ferramentas para abordar as relações de gênero e sexualidade de forma a desconstruir hierarquias, binarismos e categorias que buscam tornar estáveis identidades fluídas, mutáveis e em

construção, localizadas na fronteira e, portanto, que escapam às categorias fixas de masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, homem ou mulher.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob o enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.9-20, 2002.

ALTMANN, H. **Gênero e Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALMEIDA, R. S. DE M.; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar e masculinidades: reflexões na direção de uma proposição didática. IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. **Anais...** UFLA, 2022.

AUAD, D. **Educar Meninas e Meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

AUAD, D. Caminhos históricos da coeducação: reflexões sobre misturas e separações durante o isolamento. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 738-753, 2021.

ARAÚJO, A. B. C. de; DEVIDE, F. P. A abordagem das temáticas de “gênero” e “sexualidade” na formação em educação física: uma análise dos cursos de licenciatura das IES públicas do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-41, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971**. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2 nov. 1971.

BRITO, L. T. DE; DEVIDE, F. P. Reflexões sobre o eixo temático 30 – Práticas Corporais: diálogos com corpo, gênero e sexualidade. In.: SILVA et al. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidades**: memórias,

lutas e insurgência na Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2023. p. 219-237.

BRODTMANN, D.; JOST, E. **Koedukation im Sportunterricht: Materialien zum Seminarthema.** Czwalina, 1977.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRERA, Christian G. **Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil.** Human Rights Watch, 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CONNELL, R. Políticas de Masculinidade. **Educação e Realidade**, Rio de Janeiro. v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R. **The men and the boys.** Australia: Allen & Unwin, 2000.

CONNELL, R. **Masculinidades.** México: UNAM-PUEG, 2003.

CORSINO, L; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar.** Cortez, São Paulo, 2012.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. da. A Educação Física e a Coeducação: Igualdade ou Diferença? **RBCE**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, 2002.

DEVIDE et al. Exclusão intrasexo em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In.: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. (Orgs.). **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI.** São Paulo: Fontoura, 2010. p. 87-106.

DEVIDE et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira, **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1, p. 93-103, 2011.

DEVIDE, F. P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia *queer*. In.: WENETZ, I; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – V. 6 - Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: UFRN, 2020. p. 91-106.

DEVIDE, F. P. Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte: reflexões e contribuições sobre as teorias de Raewyn Connell e Eric Anderson. In.: DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. (Orgs.) **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: Nversos, 2021. p. 23-61

DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. (Orgs.) **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: Nversos, 2021.

DEVIDE, F. P.; ROCHA, C. M. da; MOREIRA, I. dos S. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação da RBCE**. Campinas, v. 11, n. 2, p. 48-60, 2020.

FERNANDES, P. B. et al. Educação Física escolar, raça e gênero: uma reflexão interseccional sobre as masculinidades negras. In.: DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. (Orgs.). **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: Nversos, 2021. p. 103-130.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. Futebol, Questões de Gênero e Co-educação. **Pesquisa de Campo**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 17-39, 1995.

KULGELMAN, C. **Koedukation im Sportunterricht**. v. 4 de Sport, aus der Wissenschaft für die Praxis. Limpert, 1980.

KULGELMAN, C. Educação Física e a pesquisa sobre gênero: uma perspectiva da Educação Física orientada para os sexos. In.: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação Física Crítico-**

Emancipatória: com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 75-96.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

LOUZADA DE JESUS, M. L. de; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

LOUZADA DE JESUS, M. L. de; DEVIDE, F. P.; VOTRE, S. Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2 p. 83-98, 2008.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, 2005.

PASCOE, C. J. Notas sobre uma sociologia do *bullying*: homofobia de homens jovens como socialização de gênero. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 289-301, 2018.

PELLUSO, J.; DEVIDE, F. P. Masculinidades e Educação Física escolar: reflexões necessárias sobre um tema velado. In.: DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. (Orgs.) **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: Nversos, 2021. p. 131-155.

PESSANHA, L. E.; DEVIDE, F. P. O debate sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física das escolas vinculadas ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFF. IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. **Anais...** UFLA, 2022.

PFISTER, G. **Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport**. Berlin: Batels & Wernitz, 1983.

SARAIVA, M. do C. Aula coeducativa: uma chance de superação das desigualdades entre os sexos em aulas de Educação Física. **Espaços da Escola**, ano I, n. 3, p. 29-36, Ijuí, 1992.

SARAIVA, M. do C. Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIII, n.19, p. 1-6, 2002.

SARAIVA, M. do C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física. 1993. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

SILVA, C. A. F. da; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de Educação Física escolar. **RBCE**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2009.

RAMALHO, C. et al. Gênero nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nas universidades de Minas Gerais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-20, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83753>> Acesso em: 13/06/2022.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CAMPO CIENTÍFICO EM DEBATE¹

Leandro Teofilo de Brito – UFRJ

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre gênero e sexualidade na área da Educação Física vem se consolidando com a ampliação de publicações sobre a temática em livros, artigos, textos de anais de congressos, dissertações e teses nos últimos anos. Esse avanço, no entanto, não foi afetado pelo contexto conservador vivido no país nesse período, quando, por exemplo, os temas gênero e sexualidade estiveram ausentes nas políticas públicas do campo da Educação, além dos constantes ataques do governo federal vigente sobre a presença dessas questões na sociedade brasileira.

A importância de consolidação desse campo de estudos na área da Educação Física significou-se por desnaturalizar discursos que, historicamente, generificaram as práticas corporais. Nesse sentido, as desigualdades entre homens e mulheres, no âmbito das atividades físicas e esportivas, foram interpretadas por argumentos biológicos em detrimento de aspectos socioculturais e o surgimento dos estudos de gênero na Educação Física permitiu olhares mais múltiplos para essas questões (DEVIDE et al., 2011; GOELLNER, 2014).

Nomes como Elaine Romero, Silvana Goellner, Ludmila Mourão, Helena Altmann, Maria do Carmo Saraiva, Jorge Kinijnik, Fabiano Devide, entre outros ganharam destaque como pesquisadoras e pesquisadores do campo acadêmico dos estudos de gênero e sexualidade, contribuindo para área e abrindo caminhos para o reconhecimento dessa discussão na produção acadêmica da Educação Física.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265095624958>

A focalização inicial das pesquisas nesse campo se desenvolveu por meio de abordagens que discutiram as desigualdades vividas pelas mulheres nas práticas corporais, entretanto, em paralelo, o foco nas aulas de Educação Física escolar separadas por sexo, mistas e coeducativas também foram colocadas em debate. Assim, busco neste capítulo refletir sobre caminhos percorridos da produção científica sobre gênero e sexualidade na área da Educação Física escolar.

DESENVOLVIMENTO

Como bem destacou Goellner (2014), a teoria feminista pós-estruturalista, vertente que dominou o campo dos estudos de gênero e sexualidade na Educação Física, apresenta potencialidade para se pensar em significações e identificações múltiplas assumidas pelos sujeitos no âmbito das práticas corporais. Nas palavras da autora: “Ao eliminarem do horizonte analítico o determinismo biológico e os binarismos, esses estudos favoreceram a aceitação da profusão de feminilidades e masculinidades, da permeabilidade entre as fronteiras corporais e a não fixidez das identidades” (p. 29).

Uma teórica feminista muito importante nessa vertente foi a historiadora estadunidense Joan Scott. A partir da discussão sobre o termo gênero como categoria de análise histórica (SCOTT, 1995), a autora mergulhou em análises pós-estruturalistas, sobretudo, em diálogo com o filósofo Jacques Derrida, para problematizar o aspecto relacional dos sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino. Argumentou que o uso do termo gênero colocava homens e mulheres em definições recíprocas, embora a palavra, muitas vezes, estivesse sendo empregada como sinônimo, de forma simplista, de mulheres e feminino. A utilização da noção de gênero, nesse sentido, buscava apontar a impossibilidade de se estudar homens e mulheres de maneira separada e fragmentada, afirmação que levou, como apontou a autora, a substituições em livros e artigos do termo mulheres pelo termo gênero, muitas vezes em

busca de certa legitimidade acadêmica para os estudos feministas da terceira onda do movimento de mulheres.

Parte da produção acadêmica dos estudos de gênero e sexualidade na Educação Física fez uso de interpretações pós-estruturalistas, sobretudo no diálogo com os textos de Joan Scott, para discutir as experiências dos sujeitos e seus processos de generificação nas aulas de Educação Física escolar (SOUSA; ALTMANN, 1999; DUARTE; MOURÃO, 2007; BRITO; SANTOS, 2013; SANTOS; CANEN, 2014; BRITO; LEITE, 2017). Nesse sentido, o gênero como categoria de análise evidenciou que existem diferentes formas de viver a masculinidade e a feminilidade e que essas identificações se produzem mutuamente e por meio das relações sociais, eliminando do horizonte analítico a fixidez dos binarismos e o olhar restrito do determinismo biológico (GOELLNER, 2014).

Outra teorização feminista pós-estruturalista se fez presentes nas pesquisas sobre gênero e sexualidade na Educação Física: a performatividade de gênero. De autoria de Judith Butler, filósofa e teórica feminista estadunidense, professora de retórica e literatura comparada na Universidade da Califórnia, conhecida no campo de estudos de gênero e sexualidade pelo seu famoso livro intitulado *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade* (BUTLER, 2015).

Nesta obra, Butler (2015) articula sexo, gênero e sexualidade numa problematização desconstrucionista mais radical. A filósofa desenvolve e fundamenta suas críticas em direção à fixidez do par binário sexo/gênero, contestando a premissa de que o sexo é natural e o gênero é cultural e que eles coexistem numa relação necessariamente mútua, na qual gênero reflete o sexo ou é por ele restringido. Nesse sentido, é denunciada pela teórica feminista a arbitrariedade da coerência sexo-gênero-desejo, que considera apenas como inteligíveis corpos que mantêm uma dada continuidade entre tais categorias, como, por exemplo, pênis-masculino-heterossexualidade.

O gênero nessa discussão proposta por Butler (2015) será interpretado por uma contínua repetição do corpo por falas, atos e

gestos que, com base nas normas da heterossexualidade reprodutora, busca enquadrar os sujeitos no binarismo: “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2015, p. 69).

As formulações teóricas de Judith Butler fazem parte dos chamados estudos *queer*, perspectiva que busca problematizar a heterossexualidade como norma e o binarismo nas identificações de gênero (LOURO, 2008). Destacam-se, nesse contexto, sujeitos que, além de não se conformarem com um modelo heterocentrado para viver seus desejos, desestabilizavam o sistema dicotômico e fixo de identidade que se restringia ao masculino/feminino. Nessa direção, emerge o termo heteronormatividade como uma das problematizações caras à teoria *queer* (LOURO, 2009; MISKOLCI, 2009). Significa a normatização da ordem social por um conjunto de dispositivos, tais como discursos, valores e práticas, pelo pressuposto de que a heterossexualidade é o único modelo de orientação sexual possível, que busca controlar e regular a vida dos sujeitos, não apenas no que concerne à orientação sexual propriamente dita, como também na imposição de padrões de comportamentos atrelados ao binarismo de gênero.

Desse modo, a produção acadêmica da área da Educação Física ampliou seus enfoques no diálogo com a teorização de Judith Butler e com a perspectiva *queer*. A focalização da orientação sexual nas pesquisas, assim como as discussões sobre homofobia, (cis)heteronormatividade e a instabilidade de sentidos nas vivências das masculinidades e das feminilidades nas práticas corporais (GARCIA; BRITO, 2018; PRADO, 2017a, 2017b; DORNELLES; WENETZ, 2019) potencializaram as pesquisas da área da Educação Física escolar, trazendo novos elementos de discussão para o campo.

Mais recentemente, e ainda de forma bastante inicial, a teorização da interseccionalidade também se fez presente em pesquisas da área da Educação Física escolar (AUAD; CORSINO,

2018; GONÇALVES; SILVA, 2021). Localizada em abordagens mais amplas, que não se restringem à teoria feminista pós-estruturalista, mas também a vertentes pós-coloniais e decoloniais, a interseccionalidade evidencia a integração de marcadores da diferença (que também produzem desigualdades) para investigar formas de opressões, constituindo-se como uma ferramenta analítico-política de reconhecimento de múltiplas categorias de diferenciação social, indo além do seu mero somatório em direção a uma abordagem múltipla e integrada. Surge do pensamento e das articulações do *Black Feminism*, o feminismo negro estadunidense, que colocou em evidência marcadores sociais como raça e classe para contestar a centralidade das experiências de subordinação de mulheres brancas e de classe média estadunidenses, tidas como hegemônicas na ordem social (CRENSHAW, 2002).

Nessa direção, as identificações de gênero, orientação sexual, raça, classe, idade, deficiência, nacionalidade, entre outras se integram e se afetam mutuamente possibilitando análises mais complexas dos processos de significação, identificação e diferenciação social nas experiências cotidianas dos sujeitos, permitindo à pesquisa sobre gênero e sexualidade na Educação Física uma maior produtividade interpretativa em seus enfoques.

Por fim, reconhecendo as tensões que ainda ocorrem nas escolas em relação a aulas separadas e conjuntas entre meninos e meninas, a abordagem da coeducação ainda apresenta fôlego para ser focalizada nas pesquisas. As aulas coeducativas na Educação Física escolar visam superar uma perspectiva de hierarquização entre meninos e meninas nas aulas, por meio da equidade de possibilidades nas vivências da cultura corporal em prol da igualdade. Desse modo, o reconhecimento das diferenças entre meninos e meninas e a desmistificação de conteúdos masculinos e femininos são elementos importantes a serem tensionados numa aula coeducativa (COSTA, SILVA, 2002; SARAIVA, 2005; CORSINO; AUAD, 2012; DEVIDE; ROCHA; MOREIRA, 2020).

Nessa direção, sabe-se que frequentam os espaços das escolas, e obviamente, também vivenciam aulas de Educação Física escolar,

sujeitos que se identificam como transgêneros e não binários. Identificações que cada vez mais reivindicam reconhecimento na sociedade e as instituições escolares não fogem dessa demanda. A pesquisa sobre gênero e sexualidade na Educação Física precisa estar atenta a essas questões.

CONCLUSÃO

Conforme mencionado neste texto, a focalização inicial das pesquisas do campo dos estudos de gênero e sexualidade na Educação Física se desenvolveu por meio de abordagens que discutiram as desigualdades vividas pelas mulheres nas práticas corporais, todavia o olhar para as aulas de Educação Física escolar não era desmerecido pelas pesquisas.

A problemática das aulas separadas por sexo, mistas e coeducativas ainda é uma questão em voga, ainda que tenhamos avançado em muitos pontos. Nesse contexto, outras categorias identitárias como a transgeneridade e a orientação sexual emergiram como outras problemáticas presentes no “chão da escola”, além do gênero da sexualidade afetados por marcadores da diferença como raça e classe social, e que tensionam a busca permanente por uma Educação Física que reconheça as diferenças.

Caminhos, apostas e possibilidades futuras da pesquisa sobre gênero e sexualidade na Educação Física escolar estão postas ao campo acadêmico da área e abertas como um horizonte produtivo e potente para que pesquisadoras, pesquisadores e pesquisadorxs possam se debruçar e dar continuidade ao seu desenvolvimento, contribuindo com o campo de estudos na produção científica, como também nas lutas e disputas pelo reconhecimento das diferenças no contexto das práticas corporais nas escolas.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bqBQxg>. Acesso em: 23 jun. 2023.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. Cortez Editora, 2017.

BRITO, Leandro Teofilo de.; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 481-500, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bnbfBd> . Acesso em: 23 jun. 2023.

BRITO, Leandro Teofilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-246, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3Q9GmyY> . Acesso em: 23 jun. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A educação física e a coeducação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3JkgFth>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CRENSHAM, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p.171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3PQdU5v> . Acesso em: 23 jun. 2023.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3voWvsz> . Acesso em: 23 jun. 2023.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Jh5FwY>. Acesso em: 23 jun. 2023.

DORNELLES, Priscila; WENETZ, Ileana. Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. In: PEREIRA, Erik, SILVA, Alan (Org.). Educação Física, esporte e queer: sexualidades em movimento. Curitiba: Appris, 2019, p. 39-60.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, 2007. Disponível: <https://bit.ly/3blvW0A>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teofilo de. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3SfoDbh>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 23-44, 2014.

GONÇALVES, Carlos Henrique Rego; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Transidentidades para uma educação física acolhedora. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3SfoDbh>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009, p.85-93.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3cT6NdY> . Acesso em: 23 jun. 2023.

PRADO, Vagner Matias do. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 501-519, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bjQOFr>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PRADO, Vagner Matias do. Fica no gol para pegar as bolas”: Educação Física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Orgs.). **Educação Física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017, p. 109-130.

SANTOS, Ana Paula da Silva; CANEN, Ana. A prática pedagógica na perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero: possibilidades de ação na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 69-86, 2015. Disponível: <https://bit.ly/3BsEcXh> . Acesso em: 23 jun. 2023.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99,

julho/dezembro, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/2KD4Osf> . Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 52-68, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3oJg8YI>. Acesso em: 23 jun. 2023.

OS DIREITOS DAS PESSOAS TRANS: ENTRELACES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS¹

Denize Sepulveda – UERJ/FFP

Renan Côrrea – UERJ/FFP

Yuri Sepulveda – Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 representou grande aumento na garantia de assegurar os direitos fundamentais de toda a sociedade brasileira. Em relação a tais direitos, institui-se o direito à igualdade, a liberdade e à segurança. A dignidade da pessoa humana foi elevada à condição de fundamento da República Federativa do Brasil, abordando e norteadando toda a legislação infraconstitucional, que de tal cláusula não pode se distanciar. As leis infraconstitucionais são aquelas que se encontram hierarquicamente abaixo da Constituição Federal, e devem necessariamente respeitá-las.

Sendo assim, as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis, *Queers*, Intersexos, Assexuais, Pansexuais (LGBTQIAP+)² como fazem parte da sociedade brasileira também possuem os seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por outras legislações. Um desses direitos diz respeito ao uso dos espaços sociais, trata-se de uma Legislação Federal – a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Tal regulamentação estabelece parâmetros

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265095625971>

² Apesar de reconhecermos que existem outras variações da sigla, esta é a adotada neste texto. Em relação ao símbolo do “+” contido na sigla, é importante mencionar que ele aparece sempre para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo. A ideia é incluir toda a diversidade, sem deixar ninguém para trás.

para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todxs³ aquelxs que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero, sua operacionalização e que versa sobre o uso do banheiro também.

Tal Resolução baseia-se no art. 5º da Constituição Federal, que estabelece a igualdade de todxs perante a lei, sem distinção de qualquer natureza – entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a sexo, orientação sexual e identidade de gênero; considera também os princípios de direitos humanos consagrados em documentos e tratados internacionais, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006).

Essa resolução baseia-se igualmente na Lei nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional que, em seu art. 2º, estabelece a educação como dever da família e do Estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, indicando, em seu art 3º, como princípios do ensino, entre outros, a igualdade de condições para o

³ O uso do “X” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A Língua Portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em português. O uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. Segundo PERROT (2019, p.21) a linguagem, a gramática, contribui para o apagamento das mulheres na história, pois quando “há a mistura de gêneros, usa-se no masculino o plural: eles dissimulam elas”. (CORRÊA e SEPULVEDA, 2021)

acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Considerando os compromissos assumidos pelo Governo Federal no que concerne à implementação do Programa “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009), do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 (2009) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2006).

Resolve também entre outras questões no Art. 6º – Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito. Portanto, os banheiros não devem ser segregados por gênero e podem ser usados de acordo com a identidade de gênero, ou seja, conforme o gênero que cada pessoa se reconhece.

O parecer CNE/CP nº 14/2017, aprovado em 12 de setembro de 2017 foi uma normatização nacional que regulou sobre o uso do nome social na educação básica. Normatizado o uso do nome social em diversas esferas da Administração Pública, 24 unidades federativas já o regulamentaram no âmbito da educação básica, além de secretarias municipais de educação. Coube à Secretaria Estadual de Educação do Pará, em 2008, o pioneirismo nessa área, no que posteriormente foi seguida pelos outros estados. Na educação superior, a Universidade Federal do Amapá foi a primeira a possibilitar a adoção do nome social para o seu corpo discente.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018 - Definiu o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. O Art.1º da resolução destaca quem na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

No Art. 2º da Resolução acima citada, ficou instituída a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. O Art. 3 enfatiza que os alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação. No Art. 4 a redação do texto estabelece que os alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

No dia 13/06/2019 o Supremo Tribunal Federal decidiu que declarações LGBTQIAPfóbicas podem ser enquadradas no crime de racismo, tipificado na Lei nº 7.716/89. A pena prevista é de um a três anos, podendo chegar a cinco anos em casos mais graves.

Conforme a decisão da Corte:

praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito" em razão da orientação sexual da pessoa poderá ser considerado crime; a pena será de um a três anos, além de multa; se houver divulgação ampla de ato homofóbico em meios de comunicação, como publicação em rede social, a pena será de dois a cinco anos, além de multa; a aplicação da pena de racismo valerá até o Congresso Nacional aprovar uma lei sobre o tema. (PEREIRA, 2019, p. s/p)⁴

Com a decisão, o Brasil se tornou o 43º país a criminalizar a homofobia e a transfobia. Apesar de toda a legislação, de acordo com o “Dossiê 2022: Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil”, ocorrem 273 assassinatos de pessoas LGBTQIAP+ no Brasil, dos quais 159 foram de travestis e mulheres transexuais, colocando assim o nosso país no topo da lista de países que mais matam a população trans no mundo. É importante mencionar que tais assassinatos em sua grande maioria são com requintes de crueldade.

⁴ Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74860/novo-crime-de-racismo-decisao-do-stf-em-relacoes-culturais-complexas>. Acesso em 14/11/2023.

Ainda segundo o relatório:

Entre 2000 e 2022, 5.635 (cinco mil e seiscentas e trinta e cinco) pessoas morreram em função do preconceito e da intolerância de parte da população e devido ao descaso das autoridades responsáveis pela efetivação de políticas públicas capazes de conter os casos de violência. (Dossiê, 2023, p. 19).

Um outro índice alarmante, apesar de poucos dados disponíveis, pesquisas existentes revelam um alto índice de evasão escolar das pessoas trans. De acordo com levantamento feito pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas trans deixam o ensino médio entre 14 e 18 anos. A pesquisa é de 2017.

Todavia precisamos problematizar sobre o termo evasão. Não são as pessoas trans que evadem, elxs são expulsxs do ambiente escolar. A impossibilidade de expressar o gênero com o qual se designam faz com que crianças, adolescentes e jovens trans deixem de estudar. Essa impossibilidade é fabricada por violências físicas, por piadas, práticas e falas preconceituosas proferidas por professorxs, funcionárixs e estudantes.

Sepulveda e Corrêa (2018) nos chamam atenção para o fato de que em muitas escolas existe um padrão a ser seguido que é o heterossexual, e aquelxs que não seguem tal modelo sofrem processos de exclusão, criando-se assim, mecanismos com a intenção de podar comportamentos divergentes da norma.

[...] a escola é uma das instituições que possui a finalidade de disciplinar e controlar os corpos, ela acaba produzindo um sujeito pedagógico através das políticas conservadoras das sexualidades que são desenvolvidas em seu interior. As crianças ou jovens que fogem desse modelo acabam sendo considerados como os anormais, como os diferentes e, por isso, tornam-se objeto do controle, da correção de seus corpos, da punição de seus comportamentos, bem como da disciplinarização a partir das pedagogias conservadoras, que buscam, à força, incluir todos dentro do metro-padrão de comportamento sexual. (SEPULVEDA E CORRÊA, 2018, p. 65 e 66).

No momento em que as instituições escolares não interferem - e muitas vezes praticam - nas violências físicas, nas práticas preconceituosas e nos insultos proferidas às alunxs trans, se torna

também um local de manutenção das lógicas de opressão, das lógicas de machismo, da cultura do estupro, da LGBTQIAPfobia, das masculinidades tóxicas.

A negação de direitos básicos, faz com que muitas pessoas trans procurem maneiras de driblar as adversidades econômicas e encontrem na prostituição uma forma de sobreviverem. E aqui é necessário pontuar que entendemos que a prostituição é uma profissão como qualquer outra, isso quando quem está praticando se sente livre para escolhê-la. O problema é quando a prostituição acontece por falta de opção dessas pessoas, não há nenhum problema quando trabalhar nesse ramo/área é uma escolha delxs. Todavia, algumas pessoas evidenciam que na maioria das vezes, elxs são empurradas a fazerem sexo em troca de dinheiro, por falta de opção (SOUZA & SEPULVEDA, 2021; SOUZA, 2021; CAVALCANTI, 2020).

Aquelxs que conseguem resistir, superar e se formar na escola básica acabam tendo de enfrentar outras batalhas caso queiram ingressar no ensino superior. Algumas universidades públicas como a Universidade Federal Fluminense (UFF), na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), dentre outras, oferecem em alguns cursos, cota para pessoas trans, mas apesar de existir esse “facilitador” para que acessem o ensino superior, continuam enfrentando adversidades e a desvalorização da produção acadêmica.

Em uma matéria intitulada “O acesso à educação para a população trans e a importância de políticas de permanência” para o site Educação e Território, a escritora e jornalista Cecília Garcia afirma:

O assédio vem da comunidade educacional e parte tanto dos educadores quanto dos que trabalham na parte administrativa das instituições. A produção acadêmica da população trans sempre é colocada em cheque. Se as pessoas que são referência dentro desse espaço não ofertam o mínimo de respeito, o restante dos estudantes também não, e a violência transfóbica se intensifica. (O acesso, 2019, s/p).

As indagações expostas até aqui evidenciam, mesmo que rapidamente, como as instituições de ensino – sejam de nível básico ou superior – ainda precisam avançar nessas discussões para assegurar e desenvolver culturas institucionais que garantam os direitos humanos em todos os espaços acadêmicos. Para que com isso, além de seguirem o que está expresso em leis, as escolas e universidades passem a discutir mais sobre as questões de gêneros e sexualidades. Portanto, o desenvolvimento de projetos sobre essas temáticas se torna fundamental para que essas instituições possam realmente serem lugares inclusivos!

O PROJETO DO BANHEIRO NEUTRO

No mês de junho de 2022 a direção da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entrou em contato com uma das autoras deste texto solicitando que elaborássemos uma placa neutra para dois banheiros da instituição que haviam passado por reformas. Entendendo a importância do Art. 6º da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 e concordando com a não segregação dos banheiros por gênero, os espaços neutros foram construídos e a placa neutra encomendada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferença nos Vários *Espaços Tempos* da História e dos Cotidianos (GESDI) da FFP/UERJ.

Assim, representando o GESDI sua coordenadora solicitou ajuda de sua orientanda de doutorado Sara Wagner York, pois sendo uma mulher travesti teria mais legitimidade para pensar sobre a questão e a Yuri Sepulveda, já que o mesmo é formado em comunicação social e é membro do GESDI. Após várias conversas entre nós 3 conseguimos desenvolver a placa a seguir.

Imagem 1: Placa banheiro



Fonte 1: Autores.

A elaboração da placa do banheiro foi pensada da seguinte maneira: O pensamento da comunicação visual passa por alguns elementos. O primeiro é estético e está baseada na área da filosofia levantada por autores como Emmanuel Kant (1980) e Hegel (2001) que defendem uma crítica do belo, um entender empírico e teórico sobre o como a arte, portanto o belo, atinge o entendimento do sensível e suprassensível levantados por Hegel (2001). Na visão do autor a relação da consolidação de um pensamento ou de uma ideia passa pela percepção sensível daquilo que se discute, a arte teria em origem a capacidade de atingir o eu sensível dimensionando a estética como uma prática do suprassensível.

Ou seja, toda construção artística, mesmo de comunicação visual passa pelo estabelecimento de cores e de diagramações para a consolidação de algo, compreendido como belo e que, ao olhar, se identifique com clareza o que se está tentando dizer. Por isso foi escolhido as cores rosa e azul – historicamente vinculadas à bipolarização simplista de gêneros biológicos.

Se a arte é criação, a estética é reflexão e supõe, portanto, que seu objeto seja efetivamente constituído, desdobrado em toda sua dimensão histórica. Não se poderia estudar a arte se ela não passasse do conceito abstrato do belo, isto é, a possibilidade de ser algo belo. (BRAS, 1990, p. 28).

As cores abrem a segunda discussão estabelecida para o pensamento dessa peça visual. Isto é, no estudo das cores a união de azul e rosa forma o roxo e por isso xs bonecxs foram coloridos com variações de roxo, rosa e azul escuro. Sendo assim, uma tentativa de indicar que banheiros são lugares para todxs e que não devem ser sexualizados ou que neles estejam estruturados essa dinâmica do determinismo biológico.

O terceiro e último elemento é o poético, que também varia da estética. A escolha da letra, da tipografia, em estilo *sans* remete ao mecânico, para que com isso a mensagem passada seja a mais clara e objetiva possível. Nos dizeres temos: *Sem suposições* com a ideia de que não podemos atribuir questões para um banheiro, além da de fazer necessidades fisiológicas. Atribuindo assim à pessoas não-hetero a suposição de que elxs usem o banheiro de outras formas. *Sem imposições*, pois o espaço público não deve determinar como alguém se sente, se enxerga ou se manifesta. Afinal: *São só banheiros!!!*

BREVES CONSIDERAÇÕES:

Ao explanar como a arte da placa foi pensada percebemos como a questão do sentimento de mundo (Alves, 2002; 2008) estava presente nas pesquisas das três pessoas que a elaboraram.

Foi necessário mergulhar com todos os sentidos nos/dos/com os cotidianos das leis que garantem os direitos das pessoas trans e travestis, para que as placa dos dois banheiros neutros fossem elaboradas: ética, estética, beleza, arte e política estavam juntxs, misturadx e puderam contribuir para uma placa que agora faz parte da história da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

Assembleia Geral das Nações Unidas. **O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos**, 1966.

BRAS, Gérard. **Hegel e a Arte: Uma apresentação à Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 14/2017**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2017.

_____. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização, 2015.

_____. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, 2009.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Secretaria Especial de Direitos para as Mulheres, 2006.

_____. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH; MEC, 2003.

_____. **Lei nº 10.406 / 2002.** Código Civil. Brasília, 2002.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.

_____. **Lei nº 7.716/89.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Casa Civil, 1988.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1998.

CAVALCANTI, Penélope. **Transgênerxs e travestis nos presídios femininos do Rio de Janeiro:** trajetórias, direitos e o lugar da educação na ressocialização. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Protocolo adicional à convenção americana sobre direitos humanos em

matéria de direitos econômicos, sociais e Culturais. **Protocolo De San Salvador**, 1988.

CORREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTifóbicas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, 2021.

DOSSIÊ, 2022. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022**. Florianópolis: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

GARCIA, Cecília. **O acesso à educação para população trans e a importância de políticas de permanência**. Educação e Território, 26/07/2019. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/o-acesso-educacao-para-populacao-trans/>

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Curso de Estética**. Vol. 1. Tradução: Marco

Aurélio Werle, Oliver Tolle; consultoria de Victor Knoll. São Paulo: EDUSP, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata: Durban, 2001.

PEREIRA, Jeferson Botelho. **Novo crime de racismo**. Decisão do STF em relações culturais complexas. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74860/novo-crime-de-racismo-decisao-do-stf-em-relacoes-culturais-complexas>, Acesso em 14/11/2023.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta, 2006.

SEPULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan. Narrando a experiência da homofobia na escola a partir de um relato autobiográfico. In: FERREIRA, Arthur Vianna. **Dentro ou fora da sala de aula?** Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Fábio Pinheiro Ramos de. **Orelhões emoldurados: A expulsão escolar de mulheres trans e travestis na cidade do Rio de Janeiro.** 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021.

_____ & SEPULVEDA, Denize. A exclusão como dispositivo: diálogos sobre a expulsão escolar de mulheres trans. **Ambivalências.** v.9, n. 18, 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948.

_____. **o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Um dos três instrumentos que constituem a Carta Internacional dos Direitos Humanos, junto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, 1966.

GÊNERO E RAÇA/COR NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES/DIDÁTICAS NO CAP-UERJ¹

Luís Paulo Cruz Borges – CAP-UERJ
Maíra de Oliveira Freitas – CAP-UERJ

INTRODUÇÃO

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...
(FREIRE, 1992, 110-111).

Na contemporaneidade o debate acerca da escola ganha uma multiplicidade de perspectivas aliadas às problematizações políticas, econômicas, sociais e culturais, entre outras. A produção de sentidos e significados, dentro deste contexto, sobre as práticas escolares e sobre a própria escola, passa a ser tema de investigação de diversos trabalhos no mundo acadêmico e social (CANDAU, 2008; 2005). Contudo, destacamos que nosso relato, aqui presente, é uma possibilidade política de esperança, no sentido de *esperançar* como nos ensina Paulo Freire (1992).

Partindo desse entendimento, compreendemos o currículo e a didática não como realidades abstratas e neutras, mas sim *práxis* com valores, conflitos e relações de poder. Questionar as experiências curriculares/didáticas pode ser um compromisso de todo/a educador/a, evidenciando que a escola, também, é um espaço-tempo de luta por transformação social e resistência à

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265095627386>

imposição do modelo estereotípico e eurocêntrico: branco, homem, cristão, classe média, jovem, fisicamente capacitado, cis e heterossexual. Diante do anseio de construção de uma sociedade mais justa, do ponto de vista ético e humano, é fundamental identificar e enfrentar as dificuldades existentes na promoção da equidade de gênero e raça/cor no ambiente escolar.

As presentes reflexões, aqui produzidas, são fruto de dois projetos que atuam no âmbito da formação docente: *Questões de gênero na Escola: por um enfrentamento às desigualdades e assimetrias na Educação Básica* e *Circularidades de saberes na formação docente: por uma didática racial*. Ambos dialogam com o projeto de extensão universitária *Circularidades na Escola*. Além disso, estão inseridos no bojo das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa (re)imaginação da escola e do futuro com as infâncias e juventudes (GEPRIF).

O nosso objetivo principal é contribuir *com/para* a formação docente com a elaboração de fazeres-saberes que se deem no cotidiano da educação básica, oportunizando reflexões sobre o papel da escola na promoção da equidade de gênero e na luta antirracista. Para tanto, temos nos dedicado à divulgação de referenciais teóricos, modelos de práticas pedagógicas em diferentes séries escolares e no levantamento de discussões sobre as temáticas para auxiliar no processo de rompimento das resistências com estudos de gênero e na conscientização da urgência da luta antirracista.

As práticas e as reflexões críticas que tentamos desenvolver ao longo do artigo estão pautadas na proposição das experiências de insurgência. Diante da morte, do negacionismo da ciência e do fatalismo que nos imobiliza, optamos por apostar em perspectivas que nos possibilitem criar, construir, narrar, imaginar, enfim, não sucumbir diante da vida presente em um mundo pós-pandemia. Dessa forma, nossos projetos são desejosos de experiências curriculares/didáticas:

[...] que provoquem insurgências, por pequenas que sejam, orientadas a construir uma perspectiva outra para os processos educacionais, tanto

referentes à escola como à educação não formal. Partimos da afirmação de que não basta resistir. É necessário ir além. Insurgir supõe criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontam com as tendências dominantes (CANDAU, 2020, p. 13).

A seguir falaremos sobre o CAP-UERJ como *locus* de formação docente, depois abordaremos aspectos teórico-práticos dos projetos: *Questões de gênero na Escola: por um enfrentamento às desigualdades e assimetrias na Educação Básica* e *Circularidades de saberes na formação docente: por uma didática racial*. Por fim, teceremos considerações sobre a interseccionalidade como dimensão teórico-metodológica do que estamos construindo/propondo para que a formação docente seja orientada numa perspectiva insurgente.

CAP-UERJ LOCUS DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

Podemos dizer que o CAP-UERJ é um instituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que atende três dimensões de ensino: educação básica (do 1º ano dos Anos iniciais ao 3º ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), graduação e pós-graduação, (com o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB). O mesmo fica localizado no bairro do Rio Comprido, cidade do Rio de Janeiro/RJ, tendo destaque em sua produção baseada na relação ensino, pesquisa, extensão, gestão e cultura.

O CAP-UERJ é uma instituição pública, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo de desenvolver a formação inicial e continuada de docentes. Criado no ano 1957, em função do Decreto-Lei 9053/1946 - que tornou obrigatória às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o estabelecimento dos chamados “ginásios experimentais”, “colégios de demonstração” ou “colégios de aplicação” (CORREIA, 2017) -, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente a então Universidade do Distrito Federal (UDF), nasceu sob a perspectiva de ofertar uma formação docente voltada à experimentação metodológica e vivência teórico-prática (FERREIRA, et alii, 2020, p. 48).

Considerando os objetivos do CAP-UERJ, algumas questões se apresentam como motivadoras em nossos projetos: Como promover o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência no CAP-UERJ, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e tão aclamado pela comunidade escolar sem enfrentar diretamente as representações e práticas que estigmatizam, excluem e discriminam mulheres, homossexuais e pessoas trans? Como esta igualdade de gênero poderia ser construída no espaço escolar? Como construir práticas antirracistas cotidianamente? Quais experiências curriculares/didáticas de enfrentamento estamos propondo para as infâncias e juventudes presentes no CAP-UERJ?

O Plano Nacional de Educação define entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental." Além disso, outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), preveem a incorporação da temática de gênero e raça/cor na escola. Considerando que o CAP-UERJ se coloca como protagonista no âmbito da educação do estado, propondo "modificações e renovação da prática pedagógica, alicerçado no seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores, aliado ao desejo de contribuir para a transformação da sociedade", conforme prevê seu Projeto Político Pedagógico (2013), e que os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só na escola, mas a partir dela, consideramos então o CAP-UERJ como um espaço-tempo fértil para desempenhar experiências curriculares/didáticas ligadas às dimensões de gênero e raça/cor.

Outro aspecto que cabe destaque diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada que definem como um dos

princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a partir de princípios sociais, éticos e políticos. Dessa forma, as DCNs indicam a promoção para a emancipação na luta contra a discriminação. Ou seja, há a demanda, social e legal, que os profissionais de educação apresentem uma atuação enfática na superação de toda forma de discriminação, incluindo-se aí as relacionadas a gênero, orientação sexual, raça/cor e classe.

Pautados/as na promoção de um projeto educacional democrático, público, gratuito e de qualidade, que contribui para a construção de uma sociedade transformadora, se apresenta de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP-UERJ (2013, p.36):

Cabe ao Instituto de Aplicação, portanto, a função de aliar a teoria à prática, investindo cada vez mais na educação nos diferentes níveis de ensino que oferece à sua comunidade escolar, acreditando na sua atuação inovadora e criativa frente aos desafios do mundo.

Ainda de acordo com o PPP (2013, p. 37), temos como exigência “a necessidade de se repensar os valores que estão postos hoje para a sociedade, de forma a sustentarem a ideia de uma sociedade mais solidária, igualitária e justa”. Diante dos objetivos elencados pelo Instituto e dos diversos arcabouços legais disponíveis que compreendem a escola como lugar privilegiado para debates de gênero, sexualidade e raça/cor, os projetos se apresentam como importante possibilidade de diálogo e debate dentro do CAP-UERJ sobre temas muito caros ao ambiente escolar. São desejos de esperançosos de mudanças curriculares/didáticas que estão colocando em xeque algumas dimensões dos processos de ensinar-aprender e aprender-ensinar. Nas próximas seções apresentaremos como os projetos têm se articulado a fim de garantir tais discussões.

QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: POR UM ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A equidade de gênero é um dos fatores que contribuem para a promoção dos direitos humanos em diálogo constante com os atravessamentos escolares que envolvem valores étnicos, raciais, sociais, educacionais e políticos. Tal importância já foi ratificada em documentos do campo educacional. Embora tais documentos sejam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo *com/para* a formação e atuação de docentes, essas políticas não são devidamente efetivadas

De acordo com Vianna & Unbehaum (2006) a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores. Desta forma, tal aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. Da mesma forma, as autoras apontam que a educação não tem sido um campo privilegiado pelas reivindicações do movimento de mulheres.

Ao discutirmos as questões de gênero é importante questionar a formação docente, pois é também na formação do docente que podemos perceber e consolidar aprendizagem ou não de temas tão importantes que os profissionais enfrentam diariamente nas escolas.

Dentro do ambiente escolar, o corpo docente ainda apresenta dificuldades em lidar com questões relacionadas ao gênero e sexualidade, o que traz consequências para as crianças que devem manter um comportamento reproduzido pelo o que a escola determina (LOURO, 2001).

É inegável que historicamente houve avanços e transformações nas relações sociais de gênero, mas ainda é observada grande assimetria, que não apenas influencia, como é

influenciado diretamente pelo ambiente escolar. Cabe destacar que, embora o projeto se apresenta com um recorte temático de gênero, os aspectos aqui tratados não podem ser analisados isoladamente de seu contexto social, econômico e cultural, devendo estar inseridos na discussão ampla do currículo e das aprendizagens.

Para tanto, um grupo de professoras do CAP-UERJ e bolsistas do projeto têm se debruçado em pesquisar como se expressam as relações de gênero em atividades cotidianas na escola. A partir de entrada em sala e grupos de discussão, temos buscado identificar quais usos são feitos das relações de gênero para organizar o trabalho escolar. Como resultados iniciais, já realizamos encontros produzindo dois meses temáticos sobre as questões de gênero e sexualidade na escola debatendo: i) interseccionalidades; ii) performances de gênero com/nas infâncias; iii) assédio no ambiente escolar; iv) gêneros na escola. As bolsistas, inseridas em diferentes anos de escolaridade, também têm realizado em conjunto com o grupo e as professoras regentes, atividades em que as temáticas de gênero sejam inseridas nos conteúdos e currículos da educação básica.

Por fim, concluímos que no momento, estamos nos organizando como um coletivo que vem pautando mudanças que correlacionam teoria e prática/prática e teoria alterando, ainda de forma inicial, os sentidos das relações de gênero presentes na escola.

CIRCULARIDADES DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE: POR UMA DIDÁTICA RACIAL

Ao perguntar a raça/cor de uma pessoa na rua encontramos grandes dificuldades, pois estamos colocando uma identidade em xeque, assim também ocorre com os/as estudantes na escola. São as palavras do pesquisador Munanga (1999, p.18), no final dos anos de 1990 e que fazem sentido até hoje, que nos instigam a pensar nessas disputas, através dos campos, biológico e ideológico.

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum essas denominações parecem resultar

da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

A palavra “raça” é entendida como um conceito, construído socialmente entre as tensões de brancos e negros, mas que dispensa a concepção biológica empregada no século XVIII. Reafirmamos a ideia de que raça não é algo biológico, é um conceito social. Não podemos negar a grande relação entre a colonização e as questões raciais. Nosso processo de colonização foi um disparador de desafios que nos constituíram como nação até os dias atuais. Tais relações ocorreram numa perspectiva do poder, algo que é político-ideológico. Se é político e ideológico, assumimos como tarefa uma desconstrução que se dá na luta antirracista. Munanga (2016) nos questiona: por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje? Por que a Lei 10.639 e 11.645 são dispositivos necessários e importantes?

O projeto *Por uma didática racial* justifica-se por debater em roda de conversas com as crianças dos Anos Iniciais do CAP-UERJ as questões raciais/de cor dentro do contexto escolar no Brasil de hoje. A partir da literatura e do cinema, com uso de curtas-metragem, trabalhamos temas ligados ao racismo e à educação antirracista. Assumimos que as infâncias presentes na escola são interlocutoras necessárias para avançarmos em uma produção de conhecimento que dialogue com a realidade social. Já a roda é circularidade porque, também, é entendida como um valor afro-brasileiro (TRINDADE, 2005), abarcando idas e vindas, horizontalidade, dinamismo e movimento. (...) “Pressupõe também um relacionamento circulante que se desloca em diversas direções, feito de influências recíprocas que estabelecem uma inter-relação e uma intertextualidade entre os diversos saberes” (LEITÃO, 2002, p. 33).

O binômio ensinar-aprender está imbricado nas relações propostas no campo da Educação. Tais dimensões se coadunam compondo, também, as questões do próprio campo da Didática. Ensinar como especificidade humana requer uma gama de exigências, tais como pesquisa, reflexão crítica, respeito aos diversos saberes em sala de aula, das múltiplas possibilidades de transgredir, entre outras (hooks, 2013). Exigências estas postas, também, no cenário da formação e do trabalho docente. Ensinar, então, se torna um desafio. E como relacionar ensino com as questões étnico-raciais? Como pensar uma didática que não seja neutra? Como fazer emergir as vozes que habitam o cotidiano da escola?

É diante desse cenário que pensamos o combate ao racismo através de práticas que dialogam, diretamente, no campo da cultura. O conceito de cultura, tão abrangente, passa a ser entendido como uma teia em que todo ser humano está enredado a ela, nos fazendo pensar nas tramas e teias da vida. A circularidade entre cultura e educação passa a ser essa arena em que disputamos identidades e diferenças. A escola, ou a ausência dela, dessa forma, passa a ser palco dessas tensões em que vislumbramos as desigualdades, sobretudo as raciais, como uma possível categoria de análise.

A partir de uma perspectiva que não a monocultural e eurocêntrica, objetivamos pensar em uma perspectiva que parta da Lei 10.639/03, e agora a Lei 11.645/08. Tais dispositivos são frutos dessa luta de movimentos a favor da inclusão da história de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos da escola de Educação Básica. Segundo Roberto Borges (2008, p.48) a Lei 10.639/03 em muito contribuiu e vem contribuindo para pensarmos nossas práticas educativas. O autor problematiza tais contribuições ao afirmar:

Que contributos concretos a Lei 10.639/03 nos traz? Ao propor uma revisão em nossa história, postura e modo de olhar, que têm sido eurocêntricos, salvo pouquíssimas exceções, a referida Lei nos leva a questionar, por exemplo, onde foram parar os nomes de homens e mulheres negros e negras, pretos e pretas, pardos e pardas, mestiços e mestiças, afrodescendentes,

enfim, que participaram ativamente da construção de nossa história, da nossa cultura, de nossa identidade nação? (BORGES, 2008, p.48).

Conhecimentos selecionados que ao serem ensinados põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo existentes no modelo eurocêntrico de produção curricular/didática. O Brasil é fruto de um processo de exploração, ainda hoje, em que as pautas antiescravagista e antirracista precisam ser problematizadas na escola. As vozes das infâncias e juventudes, que habitam a mesma escola, podem ser um caminhos insurgentes na proposição de uma formação docente que esteja ancorada no dia a dia do chão da escola.

Reafirmamos que as rodas de conversa no Ensino Fundamental vêm possibilitando inúmeras questões que estão contribuindo, sobremaneira, à formação docente, já que desloca os sentidos fixos do que é ensinar, conhecimento, sala de aula, planejamento, currículo e didática. Pensar o que ensinar e como ensinar se tornam desafios no processo pedagógico marcados pelo debate de raça/cor no Brasil. No que tange à luta antirracista é possível perceber os sentidos de insurgência que são produzidos coletivamente no chão da escola.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ainda não é uma conclusão, temos muito caminho na longa disputa pedagógica. Contudo, reafirmamos nossa máxima freiriana que estamos esperando (FREIRE, 1992) e de forma insurgente (CANDAU, 2020), ou seja, propositiva, criativa, autônoma e coletiva.

Ao longo dos últimos anos, as questões envolvendo raça/cor, etnia, gênero e sexualidade permeiam os espaços-tempos das escolas e das universidades. Trabalhamos a partir das vozes dos atores sociais em sala de aula, estudantes e docentes, num processo de consubstanciação e emergência dos sentidos produzidos no cotidiano. A escola pode ser entendida como um lócus da

circularidade de saberes, ou mesmo de insurgências de sentidos culturais postos ao conhecimento escolar na modernidade.

(...) articulações ideológicas adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a considerar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males. Devem-se considerar os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade às quais nossas crianças são submetidas (...) fatores que contribuem para as altas taxas de evasão escolar (GONZALEZ, 2020, p.160).

Acreditamos também que o conceito de interseccionalidade nos auxilia na compreensão sobre as desigualdades e na sobreposição de opressões e discriminações existentes em nossa sociedade, conseqüentemente, na escola. O fortalecimento do debate *sobre/a partir* da interseccionalidade trouxe novos prismas de análise das demandas de diferentes grupos, especialmente o de mulheres negras. Nossos projetos estão sendo produzidos de forma interseccional. Assim, a necessidade da realização de recortes, principalmente de raça/cor, gênero e classe, dentre outras categorias, são evidenciados nas discussões que envolvem a formação docente, no entanto ainda sofre certa resistência de alguns pares, outros docentes do CAP-UERJ, quando a questão é currículo/didática escolar.

A contribuição dos estudos interseccionais, evidenciam como os eixos de subordinação que se cruzam repercutem na vida das mulheres e crianças negras. Para tanto, conforme já exemplificado neste trabalho, embora tenhamos hoje um número significativo de políticas públicas que atendam às múltiplas demandas sociais, o debate sobre as desigualdades precisa necessariamente ser analisado sob a lente da interseccionalidade a fim de revelar particularidades invisibilizadas.

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer

reinvidicações identitárias ausentes da coletividade constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas atravessam tais identidades fora da categoria de Outros (AKOTIRENE, 2019, p. 47).

Sabemos que também é responsabilidade da escola buscar e construir mecanismos para a criação de um ambiente mais diverso, respeitoso e inclusivo, em que as pessoas possam sentir-se seguras e representadas, ou seja, é urgente instalar práticas e políticas de inclusão social, pautadas em ideias que envolvam à interseccionalidade enquanto princípio.

Por fim, destacamos que o objetivo central de toda discussão realizada até aqui foi o de celebrar a importância de construirmos movimentos e políticas interseccionais, no intuito de reconstruir bases sociais na busca por uma nova, igualitária e, conseqüentemente, mais justa construção sistemática de posicionamentos prioritários no que diz respeito às políticas sociais e experiências curriculares/didáticas como as que estamos tentando viver/produzir no CAP-UERJ.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

BORGES, R. C. da S. Abolição, educação e antirracismo no contexto da Lei 10.639/03. **Revista Tecnologia & Cultura** – Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ), Rio de Janeiro, p.45-50, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, V. M. F. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. F. (Org). **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgências**. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, v. 1. 263p. 2020.

FERREIRA, W.; PAIN, R. de S; SOUZA, G.N.; SILVA, A.O. A formação docente em Sociologia no CAP-UERJ: uma experiência entre o ensino curricular e a extensão universitária. **Revista e-Mosaicos**, v. 09, p. 46-59, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos** /organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1 edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ). Projeto Político Pedagógico (PPP). Rio de Janeiro: 2013.

LEITÃO, C. F. A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, 2002.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado :pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001 (2ª edição).

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 1, p. 15-239, 2016.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013. p. 131-138.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUEM SE IMPORTA? UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

COMPREENSÃO DOS FATORES NUTRICIONAIS E OBESOGÊNICOS NO ÂMBITO ESCOLAR E NA TRANSIÇÃO DE GÊNERO¹

Anatalia Kutianski Gonzalez Vieira – CAP-Uerj

Bruna Gonçalves da Silva – IBRAG/UERJ

Hyan de Freitas Franco – FFP/UERJ

Jhonathan Marques De-Filippi Nascimento – FFP/UERJ

INTRODUÇÃO

A adolescência é um período de desenvolvimento do organismo que começa na puberdade e termina no início da idade adulta. Além disso, ela é dividida em três períodos que são, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a pré-adolescência entre 10 e 14 anos; o início da adolescência em si que acontece entre 15 e 19 anos; e a última fase entre 20 e 24 anos, chamada de idade jovem adulta ou a juventude (OMS, 2009).

No primeiro período, que abrange a saída da infância para o início da adolescência, uma grande diversidade de transformações sociais, físicas e emocionais acontece. Nele temos o início do surgimento das características sexuais secundárias com a mudança de voz, crescimento dos pêlos, desenvolvimento dos seios e pênis, ou seja, a maturidade sexual. Concomitantemente, as relações sociais também podem mudar em virtude do aumento da autonomia para tomar algumas decisões na convivência social. A identidade pessoal (incluindo a escolha de gênero) e a influência das amigas que os adolescentes passam a ter também são marcantes nessa fase da vida. Esses fatores são capazes de influenciar a base para a adolescência e idade adulta, assim como, a transição da infância para a adolescência (DAS, 2017).

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265095628799>

Na fase seguinte, que abrange a maturidade puberal, mudanças físicas ainda continuam a acontecer, entretanto, outros aspectos que ainda não eram tão evidenciados na primeira fase começam a ficar mais claros, sendo eles: transições educacionais e vocacionais, relações interpessoais e responsabilidades crescentes.

Na juventude, as transições e desenvolvimentos sociais, emocionais continuam, mas com destaque para a relação educação e escolha por uma carreira profissional, relacionamentos e formação familiar, planejamento do futuro e maior participação na comunidade com papel mais ativo na sociedade.

Tendo em vista as diferentes fases do desenvolvimento na adolescência, que podem variar de pessoa para pessoa de maneira mais precoce ou tardia, destaca-se o poder de influência da escola uma vez que o período escolar, do ensino fundamental 1 até o ensino médio, compreende a faixa etária de 6 até 17 anos. Esse período se torna de grande destaque nessa janela crítica de desenvolvimento do adolescente do século XXI, uma vez que estão mais expostos aos riscos nutricionais (alimentos industrializados, ultraprocessados e ricos em açúcar, sal, gordura, conservantes e desreguladores endócrinos), ao consumo precoce de álcool, às infecções sexualmente transmissíveis sem proteção e às redes sociais (DAS, 2017; CABRAL & BRANDÃO, 2020; BITTAR & SOARES, 2020).

DESENVOLVIMENTO

O corpo consciente na transição de gênero: o papel da escola na promoção da saúde

O corpo é o instrumento primordial de contato com o mundo, no qual logo após os primeiros momentos da vida, exploramos a sensibilidade e as trocas com o ambiente a partir das nossas ações, conhecendo nossos limites e capacidades, e através dele, expressamos nossas necessidades e anseios.

Para Freire (1985), o corpo vai além do aspecto físico e biológico; o corpo humano representa o *Corpo Consciente*, sendo esse o agente que age, pensa e experimenta a vida.

Admitir a existência de corpos conscientes implica o reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito às sensibilidades e estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário (FREIRE, 1985, p.29).

Em uma sociedade fundamentada na binaridade dos gêneros, indivíduos que rompem com essa imposta normalidade ficam à margem da percepção do poder público e da sociedade, e muitas vezes estão sujeitos às violências em diversas esferas, incluindo as políticas, sociais, educacionais e de saúde (COSTA; CASIRAGHI, 2021).

Reconhecer e abraçar as particularidades que constituem a subjetividade única de cada indivíduo integra a abordagem de um corpo consciente. Isso implica estar em movimento, ter uma postura ativa e valorizar a individualidade enquanto parte de uma construção coletiva. Trata-se de uma perspectiva dinâmica e viva, em contraste com abordagens predefinidas ou fórmulas estáticas.

O termo "transgênero" abrange um amplo espectro de pessoas que, de maneira transitória ou duradoura, se identificam com um gênero distinto do atribuído no nascimento, por sua vez, "transexual" se refere a alguém que está atravessando, ou busca iniciar, uma transição social de um gênero, masculino ou feminino, para outro, frequentemente envolvendo, embora não universalmente, mudanças físicas através de terapia hormonal e procedimentos cirúrgicos como a cirurgia de redesignação sexual (APA, 2014).

A transição de gênero é um processo complexo, que pode ter um impacto profundo em diversos aspectos da saúde. Entre esses aspectos, estão inclusos o metabolismo e a composição corporal. Pesquisas recentes têm apontado para alterações significativas nos indicadores metabólicos e inflamatórios em indivíduos

transexuais, tanto homens como mulheres, que passam por terapia hormonal (ARANDA et al., 2019).

É fundamental entender que as pessoas transexuais frequentemente enfrentam discriminação e preconceito, o que pode levá-las a adotar um estilo de vida que desempenha um papel crucial em sua saúde, que somado às violências que as negam diversos direitos, ocorre o agravamento dos fatores que colaboram para problemas de saúde.

Entre os fatores de risco que merecem atenção especial, destacam-se os altos índices de sedentarismo e uma dieta regularmente caracterizada pelo consumo excessivo de produtos industrializados, aliada a uma ingestão insuficiente de frutas e vegetais. Esses hábitos alimentares e de vida podem predispor ao ganho de peso e ao desenvolvimento de doenças associadas (BISHOP et al., 2020).

Portanto, é essencial abordar não apenas as questões médicas relacionadas à transição de gênero, mas também considerar o ambiente social e as pressões que indivíduos trans enfrentam em suas vidas diárias. Promover um acesso igualitário à saúde e fornecer apoio adequado são passos fundamentais para garantir o bem-estar e a saúde dessas pessoas durante todo o processo de transição.

A educação física tem sua origem em uma abordagem “higienista”. No Brasil, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social. Seus defensores diziam que a população saudável e educada é a maior riqueza de um país (MILAGRES; SILVA; KAWALSKI, 2018).

De acordo com Foucault (2006), a medicina social desempenhou um papel fundamental ao socializar o corpo como um objeto de produção e força de trabalho. O controle exercido pela sociedade sobre os indivíduos não se limita à consciência ou à biologia, mas começa no corpo em si, sendo que a sociedade capitalista concentrou seus investimentos primeiramente no

aspecto biológico, somático e corporal. O corpo, de acordo com essa perspectiva, é uma entidade com dimensões bio-políticas e a medicina se apresenta como uma estratégia dentro desse contexto.

Atualmente, segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) entende-se a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (MELLES, 2000).

À medida que a narrativa dos estudantes transgêneros ganha destaque, torna-se crucial a compreensão das particularidades desses indivíduos e de suas necessidades de saúde específicas, incluindo a abordagem de questões relacionadas à obesidade e à promoção do bem-estar. Além disso, é essencial considerar seu senso de autoconhecimento e pertencimento à comunidade escolar. Isso requer que o ambiente educacional adote novas estratégias e metodologias, a fim de cumprir adequadamente seu compromisso com esse público.

Fatores nutricionais e obesogênicos no âmbito escolar

A obesidade precoce é uma preocupante condição de saúde que afeta um número crescente de jovens em todo o mundo. Caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura corporal associado a uma série de desfechos negativos, como a ocorrência de comorbidades estabelecidas ainda na infância e adolescência que podem permanecer de forma duradoura (LISTER, et al., 2023). Acredita-se que o rebote de adiposidade na primeira infância seja um fator de risco para a obesidade na adolescência e na vida adulta (KANSRA; LAKKUNARAJAH; JAY, 2021).

A adolescência é uma fase crucial de desenvolvimento, marcada por mudanças físicas e psicossociais significativas associadas ao constante crescimento onde ocorre frequente modificação de altura e peso. Desta forma, para essa etapa da vida

o diagnóstico de obesidade é baseado em pontos de cortes específicos para idade e sexo levando em consideração os dados antropométricos de peso e estatura que são utilizados para calcular os índices de peso/idade, estatura/idade e IMC/ idade (SBP, 2019).

Nos últimos anos, a obesidade em faixas etárias precoces segue em constante crescimento, tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento (LISTER, et al., 2023). Segundo o Atlas Mundial da Obesidade (2023), é estimado que, no Brasil, até 2035, cerca de um terço das crianças e adolescentes possam desenvolver obesidade. Essa estimativa aponta que aproximadamente 23% serão meninas e 33% meninos. Esses números, por si só, já são alarmantes, considerando que, até o ano de 2020, 12,5% das meninas e 18% dos meninos haviam sido diagnosticados com essa condição. A preocupação se torna ainda mais grave quando o mesmo estudo prevê um crescimento anual na taxa de crianças obesas no país de 4,4%, o que é superior à taxa de crescimento observada entre os adultos, que é de 2,8% (WOF, 2023).

Para maior compreensão do impacto desses índices de crescimento e suas repercussões, a patogênese da obesidade vem sendo dissecada de maneira minuciosa nos últimos anos e, por isso, é de conhecimento geral que sua principal causa é o desequilíbrio cronicamente positivo entre calorias consumidas e gastas, o que leva ao aumento da adiposidade corporal (SBP, 2019). Um fator importante a ser destacado é que, com o aumento da evolução tecnológica, as crianças e adolescentes passam grande parte do tempo em atividades que apresentam reduzido gasto energético favorecendo um ambiente sedentário para esses adolescentes. Demasiado tempo em frente à televisão, celulares, computador e videogames induzem a uma inatividade física nesse período da vida, sendo isso um fator importante para o excesso de peso que pode se prolongar até a vida adulta (SBP, 2019). Vale lembrar que a pandemia da COVID-19 propiciou um ambiente favorável ao excesso de peso também nesse grupo de indivíduos, uma vez que o isolamento social corroborou para um menor gasto energético

associado a possíveis episódios de comportamentos alimentares excessivos (LISTER, et al., 2023).

Apesar das evidências nos mostrarem que o consumo alimentar em excesso assim como o sedentarismo são pontos centrais no que tange a obesidade, muito tem sido estudado acerca da programação metabólica, processo no qual ocorre insultos durante períodos críticos do crescimento e desenvolvimento que promovem consequências ao longo da vida (VIEIRA et al., 2015).

Diversos estudos evidenciam que exposições ambientais pré-concepcionais e pré-natais, como o excesso de peso materno pré-gestacional e durante a gestação, assim como a diabetes gestacional e o tabagismo materno, encontram-se interligados à obesidade infantil. Ademais, a obesidade no pai também se correlaciona com a obesidade na infância. O baixo e alto peso ao nascer estão relacionados à adiposidade posterior, sendo o alto peso ao nascer associado ao aumento do IMC e o baixo peso ao nascer à obesidade central (LISTER, et al., 2023). Esses impactos vistos nas proles ao longo do crescimento podem ser atribuídos a fatores genéticos herdados e a hábitos alimentares familiares que serão compartilhados, mas também à programação fetal (TUNG et al., 2023).

Sharma e colaboradores (2019) evidenciaram em uma revisão sistemática que crianças e adolescentes com obesidade apresentam 1,4 vezes mais chance de desenvolverem pré-diabetes, 1,7 vezes mais de manifestar asma, 4,4 vezes mais propensão a desenvolver pressão alta e 26,1 vezes mais de adquirir doença hepática gordurosa quando comparados a adolescentes eutróficos, aumentando assim os riscos de se tornarem adultos portadores dessas doenças.

Além das implicações físicas, a obesidade precoce também tem um impacto psicossocial substancial uma vez que muitas vezes enfrentam discriminação e estigmatização, levando a problemas de autoestima, ansiedade e depressão. Esses desafios emocionais se mostraram prevalentes em adolescentes obesos e podem persistir ao longo da vida provocando efeitos nocivos duradouros no bem-estar mental e emocional (RANKIN, 2016).

O tratamento da obesidade envolve o manejo das complicações relacionadas à condição, uma abordagem sensível ao crescimento e desenvolvimento, a inclusão da família e da escola no processo, assim como, o suporte para promover mudanças de longo prazo nos hábitos (LISTER, et al., 2023). A prática regular e planejada de atividade física está relacionada a modificações no estilo de vida e na composição corporal, desempenhando um papel crucial na promoção da saúde e na prevenção de condições cardiovasculares, metabólicas e musculoesqueléticas, inclusive desde a infância (SBP, 2019).

A modificação dos maus hábitos alimentares para o controle de peso pode ser recomendada para os contextos familiares, escolares e dos serviços de saúde. Estratégias de prevenção que pensem a escola como um espaço rico para promoção da saúde por intermédio da educação são essenciais, uma vez que as escolas podem desempenhar um papel vital, fornecendo programas de educação física robustos e refeições balanceadas para conscientizar e ensinar os adolescentes sobre hábitos saudáveis.

Como exemplo de que a escola precisa abordar mais assuntos sobre obesidade, saúde e alimentação no intuito de formar adolescentes protagonistas, temos a pesquisa de Luna e Kutianski (2018). Elas apontaram que os alunos do 8º ano do ensino fundamental do CAP UERJ relataram ter como principais fontes de informações sobre saúde, a televisão e as redes sociais; e que as buscas ocorriam principalmente quando doentes, ou seja, indicando uma falta de busca sobre informações acerca da prevenção de doenças e escasso uso de fontes confiáveis.

A conscientização pública sobre os riscos da obesidade na adolescência e a necessidade de mudanças comportamentais são igualmente fundamentais para combater esse problema e melhorar a saúde e o bem-estar dos jovens. Do ponto de vista político e social, é preciso enfrentar as propagandas da indústria alimentícia, que seduzem os adolescentes a consumirem alimentos processados e ricos em gordura e açúcar que contribuem para o ganho excessivo de peso (NEVES et al., 2021).

O impacto da obesidade na transição de gênero

O indivíduo que vivencia a disforia de gênero e possui como opções seguras as intervenções cirúrgicas ou hormonoterapia, continua a enfrentar estigmas sociais. Esta situação resulta em um impacto na saúde mental e emocional desses indivíduos. Quando se adicionam os preconceitos arraigados em nossa sociedade em relação aos corpos com excesso de peso, os efeitos podem ser intensificados e gerar consequências para a vida toda.

Uma vez que hoje em dia a escolha pela transição de gênero está ocorrendo cada vez mais cedo já no período da adolescência, os altos e baixos que ocorrem nessa fase da vida em virtude das modificações naturais dos hormônios se somam às possíveis consequências da transição. Ou seja, o bem-estar emocional, a aceitação perante aos amigos, a percepção do próprio corpo, autoestima podem dificultar a adaptação do adolescente no ambiente em que muitas vezes ele tem o maior convívio social que é a escola.

Outro cenário a ser destacado é aquele no qual a própria obesidade restringe a execução da escolha de transição de gênero, como por exemplo o fato de não ter o peso corporal considerado seguro para determinado procedimento. Deste modo, fica evidente como a discussão sobre inclusão nos diferentes espaços, inclusive no escolar, se faz urgente.

Uma revisão sistemática de 2018 mostrou que poucos estudos investigam fatores que estão associados ao risco à saúde entre adolescentes LGBTQIA+ e cisgêneros (MILLER; LUK,2018).

Bishop e colaboradores (2019) investigaram os comportamentos alimentares e de atividade física em adolescentes, com foco em jovens transexuais e não conformes com o gênero (TGNC), algo pouco estudado até então. Usando dados de uma pesquisa estadual em Minnesota, os resultados mostraram que os jovens TGNC enfrentam desafios, como maior diversidade étnica, dependência de refeições escolares gratuitas, e tendência a pular refeições. Eles também apresentaram hábitos alimentares menos

saudáveis, maior consumo de fast food e menos atividade física em comparação com seus colegas cisgêneros. Além disso, os TGNC têm maior probabilidade de sofrer bullying relacionado ao peso e estar acima do peso. Nesse estudo os autores concluíram que programas de saúde devem ser adaptados para abordar essas disparidades, levando em consideração a identidade de gênero e seus subgrupos.

CONCLUSÃO

Na atual conjuntura do século XXI, em que há uma grande oferta de alimentos ultraprocessados com baixo valor nutricional e uma exposição a telas e redes sociais cada vez mais cedo, os desenvolvimentos social, emocional e físico dos adolescentes no século XXI enfrentam obstáculos que podem os comprometer a longo prazo até a idade adulta. Os estudos mencionados nos mostram a necessidade de uma compreensão e abordagem correta com linguagens acessíveis sobre a saúde dos adolescentes transgêneros, incluindo também questões relacionadas à obesidade e ao bem-estar.

A abertura dessas abordagens sobre hábitos alimentares saudáveis, gênero e o incentivo à educação física nas escolas devem ser colocadas como estratégias cruciais visando a inclusão na escola e na sociedade, o autoconhecimento dos adolescentes, a prevenção de doenças e do bullying. Para isso, se faz necessário que os educadores das escolas se utilizem de abordagens inovadoras e sem preconceitos pensando que cada jovem tem o seu tempo de desenvolvimento e singularidades.

Este trabalho nos mostra como a união das temáticas expostas anteriormente precisa ser colocada no espaço escolar de maneira interdisciplinar em conjunto com as famílias e os profissionais da área da saúde. Assim, ações preventivas visando a saúde física e emocional podem ajudar na interação social dos adolescentes transgêneros de maneira saudável e consciente.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANDA, G., et al. **Effects of sex steroids on cardiovascular risk profile in transgender men under gender affirming hormone therapy**. *Endocrinología, Diabetes y Nutrición*, v. 66, n. 6, p. 385-392, 2019.

BISHOP, A., et al. **Diet and Physical Activity Behaviors Among Adolescent Transgender Students: school survey results: School Survey Results**. *Journal Of Adolescent Health*, v. 66, n. 4, p. 484-490, 2020.

BITTAR, C.; SOARES, A. **Mídia e comportamento alimentar na adolescência**. *Cad Bras Ter Ocup*, v. 28 (1), p. 291-308, 2020.

CABRAL, C. da S.; BRANDÃO, E. R. **Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa**. *Cad Saúde Pública*, v. 36 (8), p. 29420, 2020.

COSTA, M. DE S. E S.; CASIRAGHI, B. **A saúde do transgênero e a contribuição da nutrição**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, p. 118-138, 2021.

DASJ. K., et al. **Nutrition in adolescents: physiology, metabolism, and nutritional needs**. *Ann N Y Acad Sci.*, v. 1393 (1), p. 21-33, 2017.

FOUCAULT, Ml. **Microfísica do poder**. 22. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KANSRA, A. R.; LAKKUNARAJAH, S.; JAY, S. **Childhood and Adolescent Obesity Review**. *Frontiers in Pediatrics*, v. 8, Article 581461, 2021.

LUNA, T.; KUTIANSKI, A. **O consumo de informações sobre saúde por adolescentes do 8º ano do ensino fundamental**. *e-Mosaicos*, v. 7, p. 89-100, 2018.

MELLES, C. **Educação Física Escolar**. Caderno de Esportes, 2000.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KAWALSKI, M. **O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos**. *Motrivivência*, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

MILLER J. M.; LUK, J. W. **A systematic review of sexual orientation disparities in disordered eating and weight-related behaviors among adolescents and young adults: Toward a BMI, nutrition & activity levels of NZ youth 9 developmental model**. *Adolesc Res Rev*, 2018.

NEVES, S. C.; et al. **Os fatores de risco envolvidos na obesidade no adolescente: uma revisão integrativa**. *Ciência e saúde coletiva*, v. 26, p. 487-4884, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Child and adolescent health and development**. Genebra, 2009.

RANKIN, J., et al. **Psychological consequences of childhood obesity: psychiatric comorbidity and prevention**. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, v. 7, p. 125-146, 2016.

SHARMA, V., et al. **A systematic review and meta-analysis estimating the population prevalence of comorbidities in children and adolescents aged 5 to 18 years**. *Obes. Rev.*, v. 20, p. 1341-1349, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP) – Departamento de Nutrologia. **Obesidade na infância e adolescência** – Manual de Orientação. 3ª. Ed. São Paulo, 2019.

TODARO, M. A.; DAMIANO, G. A. **Fenomenologia em Paulo Freire: a noção de corpo consciente**. In: BAPTISTA, A.M.H. (Org.) et al. *Variações fenomenológicas, formação e arte: contribuições para o campo educativo*. Lavras: UFLA, p. 83-94, 2020.

TUNG, J. Y. L., et al. **Obesity in children and adolescents: Overview of the diagnosis and management**. *Chronic Dis Transl Med.*;9:122-133, 2023.

VIEIRA, A. K. G.; et al. **Overnourishment during lactation induces metabolic and haemodynamic heart impairment during adulthood**. *NMCD. Nutrition Metabolism and Cardiovascular Diseases (Testo Stampato)*, v. 25, p. 1062-1069, 2015.

WORLD OBESITY FEDERATION (WOF). **World Obesity Atlas 2023**. 5th Floor, 38 Chancery Lane, London.

DIALOGANDO SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA¹

Maria Luíza Mendes Santos – COLUNI UFF/LEPIDEFE
Samara Oliveira Silva – CAP UFRJ/LEPIDEFE
Michele Pereira de Souza da Fonseca – EEFD/UFRJ/LEPIDEFE

INTRODUÇÃO

Aspectos inclusivos e excludentes permeiam o cotidiano das relações na Educação Física Escolar. Essas questões estão cada vez mais complexas, não sendo motivadas exclusivamente por um único fator, mas sim por diversos marcadores sociais que emergem dentro e fora das salas de aula.

Nesse sentido, baseamos nossas ações didático-pedagógicas em um conceito de inclusão amplo, processual, dialético e infundável (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009) que considera os diversos marcadores sociais diferença como gênero, sexualidade, etnia, classe social, religiosidade, deficiência, dentre outros. Ademais, é importante considerar que esses marcadores não se encontram isolados, mas fazem parte de uma rede interseccional que nos constitui enquanto indivíduos complexos (COLLINS; BILGE, 2021). Essas questões nos permitem pensar que dentro das nossas singularidades podemos momentaneamente ou permanentemente possuir algumas necessidades específicas a serem consideradas no âmbito escolar

Historicamente, a Educação Física escolar foi influenciada por questões militaristas, eugenistas e tecnicistas, em que predominava a prática não reflexiva e a ênfase na aptidão física e no rendimento dos(as) estudantes (CASTELLANI FILHO, 1991; COLETIVO DE

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526509562101115>

AUTORES, 1992). Essas heranças deixam marcas na form(ação) de professores(as), que em alguns casos, ainda preconizam atividades majoritariamente práticas não reflexivas que não consideram as histórias, conceitos e atravessamentos que permeiam as manifestações corporais favorecendo exclusivamente os mais habilidosos (FONSECA, 2014).

Pensando em estratégias para ampliar as possibilidades de participação de todas as pessoas e buscando romper com esse histórico excludente da Educação Física, nos apoiamos nas elaborações de Fonseca e Ramos (2017) acerca da diversificação de conteúdos como essa estratégia pedagógica inclusiva. Esta se propõe a pensar diversos conteúdos, metodologias e avaliações que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física escolar de modo a contemplar os interesses de maior número de estudantes nas aulas, ampliando as possibilidades de participação de todos(as) e não exclusivamente os(as) mais habilidosos(as).

Mantoan (2003) corrobora a inclusão escolar como um processo que objetiva ampliar a participação de todos(as) os(as) estudantes no ambiente escolar. Trata-se de uma reestruturação do sistema de ensino e das práticas vivenciadas nas escolas de modo que respondam à diversidade humana. Desta forma, busca-se estimular os(as) estudantes a vivenciar novas perspectivas, reflexões e oportunidades alargando seus horizontes para além das abordagens tradicionais, que podem ser limitadoras quando o assunto é ampliar o conceito de participação (AMORIM; FONSECA; BRITO, 2022).

A partir dessas indagações e buscando refletir sobre esses aspectos inclusivos e excludentes que permeiam as aulas de Educação Física, o presente capítulo tem como objetivo relatar e refletir sobre atravessamentos de gênero e educação sexual durante a tematização de Jogos e Brincadeiras em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I.

Para isso, utilizamos como metodologia o relato de experiência, contando com as anotações da professora em seu diário de campo sobre as reflexões a partir das aulas de Educação

Física Escolar em uma turma do 5º ano do Fundamental I em um Colégio Federal nos meses de maio/junho de 2023. A turma possui 24 estudantes, sendo 12 do gênero feminino e 12 do gênero masculino.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Partindo desse conceito amplo de inclusão que nos embasamos, entendemos que todos(as) nós, em algum momento da nossa escolarização, apresentamos temporária ou transitoriamente necessidades educacionais específicas que precisam ser consideradas, não como uma barreira à aprendizagem, mas como parte da nossa constituição como pessoa, por meio de um olhar sensível às singularidades.

Assim, para além de todas as necessidades específicas presentes em todos(as) estudantes, fazem parte também desse grupo estudantes público-alvo da educação especial²: uma estudante com altas habilidades/superdotação, uma estudante com Transtorno do Espectro Autista, um estudante com Paralisia Cerebral e uma estudante com Hidrocefalia. Para acompanhamento dessa turma, constantemente existe um mediador e uma mediadora que revezam os dias nas aulas de Educação Física. Desse modo, para além da professora de Educação Física há a presença de um dos mediadores, mas estes não costumam atuar ativamente nas aulas de Educação Física, apenas em caso de alguma intercorrência ou quando a professora solicita.

Importante ressaltar que as dinâmicas das aulas tem como premissa a perspectiva inclusiva, logo, entendemos o processo de inclusão em educação como amplo, processual, dialético e infundável (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS;

² Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo da Educação Especial são: estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento – essa última nomenclatura atualizada no DSM-5 (2013) como Transtorno do Espectro Autista.

FONSECA; MELO, 2009), considerando os diversos marcadores sociais das diferenças como gênero, sexualidade, classe social, racialidade, etnia, deficiência, religiosidade, geracionalidade dentre muitos outros. Assim, entrelaçamos essas concepções às reflexões fomentadas por Candau (2020), para compreender que as diferenças constituem elementos intrínsecos ao processo educacional e neste cenário precisam ser consideradas como vantagem pedagógica e não como empecilhos à aprendizagem e à participação.

Durante um primeiro contato com os(as) professores(as) da turma, foi comunicado que na mesma havia várias problemáticas relacionadas à competitividade e que a turma era subdividida em pequenos grupos, nos quais questões de gênero emergiam constantemente. Situações como essas são comuns no ambiente educacional, isso reforça cada vez mais a urgência em abordar temáticas que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes e que dialoguem diretamente com as demandas que sobressaem no contexto escolar.

Como a professora havia recentemente ingressado na escola, a temática escolhida para debate foi “Jogos e Brincadeiras”. Essa escolha foi feita pensando inicialmente, em um movimento para conhecer os(as) estudantes da turma, e como se davam relações internas com a menor intervenção possível.

Na contemporaneidade, em meio às rápidas transformações sociais e tecnológicas, a escola assume um papel crucial e de referência na preservação de práticas culturais intergeracionais, como os jogos e brincadeiras. Concordamos com Amaral e Coffani (2009), quando sinalizam sobre o importante papel da Educação Física em proporcionar aos(as) estudantes experiências para além dos aspectos motores, mas também disseminar a relevância dos jogos e brincadeiras como artefatos culturais, bem como o resgate desses elementos no contexto escolar.

Desse modo, a primeira atividade foi pedir que eles(as) escrevessem em um grande cartaz quais jogos e brincadeiras mais se interessavam brincar, dentro e fora da escola. Nesta ocasião,

percebemos que todos(as) os(as) estudantes participaram ativamente contribuindo para a discussão e construção do tema, compartilhando seus pensamentos e experiências relacionadas ao contexto social inerentes ao seu cotidiano. Salientamos que o fazer pedagógico pode ser pautado na escuta e acolhimento, sendo essencial reconhecer os(as) estudantes como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Tais ideias se aproximam da perspectiva inclusiva na medida em que essas vozes são potencializadas e suas experiências valorizadas.

Nesse momento, muitos meninos e uma única menina questionaram sobre o futebol, a partir disso, discutimos a diferença entre os jogos e as brincadeiras e os esportes. Dessa forma, entenderam que o Futebol não seria tematizado neste primeiro momento, mas que poderíamos fazê-lo no trimestre seguinte quando abordássemos a temática de esportes.

Historicamente os esportes, mais especificamente o futebol, são conteúdos majoritários nas aulas de Educação Física. Diante disso, o questionamento dos(as) estudantes sobre a temática não nos surpreendeu, tendo em vista o cotidiano deles(as). Assim, este trabalho se alicerça considerando as elaborações de Fonseca e Ramos (2017), também presentes em Fonseca *et al.* (2021); Caloieiro, Coelho e Fonseca (2021); Amorim, Fonseca e Brito (2022); Fonseca, Peres e Ludovino (2023); que compreende a diversificação de conteúdos como uma estratégia pedagógica inclusiva, tendo como base os elementos da cultura corporal, suas variações (esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras) e outras diversas manifestações corporais, para ampliar o conceito de participação, por meio das variadas possibilidades de abordagens, metodologias, avaliações, entre outros.

Nesta turma, uma das brincadeiras que emergiu deles(as) foi o “Pique rabo”. A partir dessa demanda, pensamos juntos(as) algumas variações para essa brincadeira. A proposta pensada coletivamente foi realizá-la com fitas adesivas. Inicialmente cada estudante colocaria três pedaços de fita pelo corpo (normalmente somente uma fita é usada) e o objetivo seria retirá-las do corpo

do(a) colega e voltar a colar no seu próprio corpo, intencionando manter o máximo de fitas possíveis.

Essa modificação foi pensada porque alguns(mas) estudantes abordaram que se sentiam desmotivados(as) quando ficavam sem a fita, por isso aumentamos a quantidade de fitas, o que possibilitaria a participação ativa durante a brincadeira. O estudante com paralisia cerebral, relatou que gostaria de brincar mas que não gostava da sensação da fita em sua pele, uma proposta então pensada para amenizar essa questão foi que ele colocasse as fitas por cima da roupa.

Ao abordarmos tal estratégia se torna essencial o olhar atento e singular por parte do(a) docente, considerando as necessidades específicas de todos(as) os(as) estudantes. Considerando isso, nos apoiamos numa perspectiva Freireana que compreende o processo de ensino e aprendizagem como algo coletivo, construído com e não somente para eles(as), contribuindo assim para uma formação crítica e reflexiva que esteja conectada à realidade desses indivíduos (FREIRE, 2013).

Durante a preparação para a brincadeira, foi percebido que alguns estudantes estavam colando as fitas na região do pescoço. A partir dessa questão, emergiu um debate sobre qual lugar valeria colocar cada pedaço de fita, tal concepção orienta toda a prática pedagógica objetivando aulas mais inclusivas, democráticas e participativas.

Uma estudante mencionou que não valeria colocar nas “partes íntimas” porque poderia causar algum desconforto no momento que as fitas fossem retiradas. Nesse momento, prontamente questionamos se qualquer pessoa poderia encostar em nossas partes íntimas e logo todos e todas me responderam que não. Outro ponto que indagamos foi se poderíamos colar as fitas no rosto e na região do pescoço, inicialmente alguns estudantes responderam que sim, seguimos questionando se não teria problema, e uma estudante respondeu que poderia machucar durante a competição na retirada. Nesse momento voltamos a questionar a eles e elas se

qualquer pessoa poderia encostar no nosso rosto e pescoço, e disseram prontamente que não.

A educação sexual ainda é um tabu na sociedade e um desafio educacional contemporâneo. Quando falamos das aulas de Educação Física, onde o corpo ganha foco, assuntos como esse emergem e precisam ser problematizados. Isto posto, os debates promovidos em aula fomentam a importância de discutir sobre uma educação sexual responsável e democrática. Assim, a Educação Física escolar assume a responsabilidade de estimular indivíduos capazes de compreender criticamente as conceituações e experiências relacionadas à sexualidade (CUNHA, 2021).

Após esse diálogo, concordamos coletivamente que as fitas não poderiam ser coladas em regiões próximas as partes íntimas nem na região do rosto e do pescoço por questões de segurança e então o jogo se iniciou. Com o decorrer do jogo, uma estudante relatou que uma outra colega foi tentar pegar a fita abraçando-a por trás e acabou encostando nos seus seios. Durante as aulas de Educação Física, criamos um hábito de todas as vezes que precisamos conversar sobre algo ou mudar de brincadeiras nos sentamos em roda para dialogar, nesta aula não foi diferente.

Em roda, questionamos se tudo estava dando certo na brincadeira, alguns(mas) estudantes responderam que sim, outros(as) afirmavam que algumas fitas estavam perdendo a cola e sugeriram que colocássemos mais fitas. A estudante que acidentalmente encostou nos seios da outra relatou a situação e afirmou que se desculpou após o incidente. Nesse momento, dialogamos com eles(as) que durante as competições é comum ficarmos muito animados(as) e por vezes podemos passar de limites previamente acordados. Outro ponto a ser abordado foi que durante as aulas de Educação Física sempre teremos o corpo como um dos principais elementos a serem utilizados e por isso precisamos sempre ter cuidado e respeito com todas as pessoas que estão brincando com a gente.

Após esse diálogo, todas as pessoas voltaram a brincar sem mais problemas. É importante evidenciar que quando falamos de

sexualidade, educação sexual na infância, é voltado para a ideia de consentimento, de respeito ao corpo e da descoberta do próprio corpo.

Em um segundo bloco, após a experimentação de brincadeiras que emergiram dos(as) estudantes, corroborando com concretização da Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório a tematização da cultura indígena nas aulas de ensino fundamental e médio, trazendo como foco as experimentações de culturas não hegemônicas, tematizamos Jogos e Brincadeiras Indígenas.

Ao escolhermos este conteúdo também assumimos o compromisso social, ético e político com os(as) estudantes, haja vista, a pluralidade encontrada no nosso país. Nossa sociedade ainda é marcada pelo passado escravocrata e opressor, que resultou em desigualdades socioeconômicas e violências, especialmente entre as populações negras e indígenas (MACAMO; PINTO, 2016).

Reconhecemos a potência da Educação Física no trato de questões como essas e a responsabilidade em discutir este assunto de forma crítica, se afastando das abordagens superficiais que se limitam apenas às datas ou ocasiões específicas.

Dentre uma das aulas, as brincadeiras propostas para eles(as) foram “Gavião e Galinha” e “Arranca Mandioca”. Nesse relato, iremos focar as reflexões proporcionadas pela brincadeira “Arranca Mandioca”. Essa temática foi bem recebida por eles(as), uma vez que, perceberam que um primeiro momento tinham abertura para escolher as brincadeiras e agora seria nossa vez de propor diferentes experiências a eles(as).

A brincadeira “Agú Káka” ou “Arranca Mandioca” ou “Tatu” emergiu a partir da leitura do e-book “Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escola” (PEREIRA, 2021), no qual descreve a brincadeira Agu Káka:

Também conhecida como arranca mandioca, a brincadeira consiste em fazer uma fila com os participantes sentados no chão, um atrás do outro com uma equipe ou mais. Podendo também ser feito com o primeiro participante da fila agarrado a uma árvore, coluna ou um poste. O primeiro é o dono da roça das mandiocas. Os outros participantes da fila, que são as mandiocas,

entrelaçam-se com os braços e pernas nos participantes e, assim sucessivamente, até o último da fileira. O último participante, que não está agarrado, é designado para ser o ladrão das mandiocas e arrancá-las uma a uma. Podem ser usadas diversas estratégias para se arrancar as mandiocas, desde a força, a distração dos participantes e até o fazer cócegas. O professor pode fazer variações, inclusive, designando aquelas mandiocas que já foram arrancadas para ajudar o ladrão das mandiocas. Essa brincadeira também é conhecida pelo nome de “tatu” e isso porque é muito difícil pegar esse animal quando ele esconde-se na sua toca. O tatu ainda crava suas unhas na terra, sendo bastante difícil retirá-lo. (PEREIRA, 2021, p. 51)

Algumas variações pensadas para essa experimentação dentro da realidade dessa escola, foram de ao invés de estarem agarradas em uma árvore, coluna ou poste, um(a) estudante poderia ser o pé de mandioca, de modo a ampliar as possibilidades de participação, caso alguma pessoa não se sinta confortável de tocar ou ser tocado pelos(as) demais colegas. Ademais, usávamos o termo “colhedor(a) de mandiocas” ao invés de “ladrão de mandioca”.

Ao explicá-la, dialogamos sobre o arranca mandioca ser uma brincadeira que utilizamos tanto o nosso corpo quanto dos(as) nossos(as) colegas, por isso é necessário ter cuidado e respeito todas as vezes que vamos encostar no corpo de outra pessoa. Além disso, é de suma importância que abordássemos sobre o consentimento, assim, foi perguntado se eles(as) sabiam o que era, e a resposta foi “não”.

A partir dessa resposta, chamamos alguns(mas) estudantes para o centro da roda para darmos o exemplo. João³ era o último estudante da fila, por isso ele deveria ser “colhido”. Perguntei: - “João com licença, posso encostar na sua barriga?”. E logo, me virei para os(as) demais estudantes e expliquei, que o consentimento consiste no questionar e no João ou qualquer outro(a) colega permitir a realização daquele contato.

As falas dos(as) estudantes evidenciam o caráter emergencial sobre informações fundamentais para compreender o significado de consentimento, toque abusivo e limites de interação. Neste

³ Nome fictício.

compilado, discutir sobre educação sexual, sentimentos, emoções, respeito e corpo também faz parte do trabalho docente. Essa educação abrangente se apresenta como essencial para proporcionar uma base que certamente ajudará os(as) estudantes a compreender e lidar com questões importantes relacionadas à sexualidade e seu próprio corpo.

Eles(as) escolheram quais grupos se sentiriam mais confortáveis para a realização da atividade. Desse modo, foram feitos 3 grupos, um misto com meninos e meninas, um apenas com meninas e um apenas com os meninos. Devido ao tempo da aula finalizamos com esse momento, e ao sentar em roda novamente todas as pessoas presentes pediram que na aula seguinte voltássemos a realizar essa brincadeira.

Para a aula seguinte, iniciamos com o “Arranca Mandioca” e adicionamos a experimentação da “Peteca”, ambas brincadeiras indígenas e cooperativas. Como de costume, antes de iniciar as brincadeiras nos sentamos em roda para lembrar a brincadeira para aqueles(as) que haviam faltado e perguntar se algo aconteceu no decorrer da semana que estivesse ligado a temática da aula.

Antes de iniciar a exemplificação, perguntamos se eles(as) lembraram quais foram os pontos mais importantes que discutimos do jogo “Arranca Mandioca”, e uma estudante prontamente respondeu: “Cuidado, respeito e consentimento” e continuou “Professora, depois desse jogo todas as vezes que brincamos de algo que encoste no corpo do colega a gente pergunta se pode antes de encostar”. Após essa fala pedimos que eles(as) fossem protagonistas e relembassem o jogo para os(as) colegas que haviam faltado, bem como os combinados, onde poderíamos encostar ou não nos corpos dos(as) colegas.

Eles(as) puderam escolher os grupos que queriam participar, dessa vez foram mais mistos, mas ainda não com a mesma quantidade de meninos e meninas. Durante esse momento, a estudante com Transtorno do Espectro Autista, que havia faltado a aula anterior, afirmou que não se sentia confortável de ser o “pé de mandioca”, tampouco a mandioca, porque não gostava de cócegas

ou que encostassem nela dessa maneira. Assim, em um primeiro momento o grupo entendeu que ela poderia ser a “colhedora de mandioca”, mas posteriormente esse fato causou um desconforto porque outras pessoas também queriam ocupar esse papel.

A primeira alternativa para solucionar essa questão foi permitir que ela mudasse de grupo, atuando nessa função no outro grupo. No entanto, esse fato também causou um desconforto. No outro grupo, os(as) estudantes já haviam se organizado em uma ordem para que todos(as) que queriam pudessem ser os(as) colhedores(as). Pensando em possibilitar que todos(as) participassem da brincadeira, sugerimos que a colheita fosse feita em duplas, com a estudante com Transtorno do Espectro Autista e outro(a) estudante.

Nesse momento, a estudante com Altas Habilidades/Superdotação não gostou da proposta, abordando que o interessante de ser o(a) colhedor(a) era que na primeira rodada você fazia a brincadeira inicialmente sozinho(a) antes dos(as) demais colegas irem ajudá-la e afirmou que não gostaria mais de brincar. Pensando em solucionar essa questão, a proposta feita foi que o(a) colhedor(a) iniciasse sozinho(a) e depois a estudante com Transtorno do Espectro Autista fosse ajudá-lo(a). Os(As) demais estudantes concordaram com a situação e seguiram brincando.

A estudante com Altas Habilidades/Superdotação disse que não estava feliz com a mudança e que não gostaria mais de brincar. Desse modo, pedimos que ela ajudasse observando se tudo estava ocorrendo bem entre os demais grupos e ela foi responsável por soprar o apito ao final da atividade. Detalhando sobre a ampliação das possibilidades de participação, narramos esse fato para exemplificar como a dinâmica da aula nos possibilita criar estratégias para proporcionar a participação plena de todos(as), tendo em vista suas singularidades que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. O soprar do apito não deve ser considerado um “prêmio de consolação”, mas sim dar a possibilidade de que a estudante se sinta protagonista e

considerada durante esse processo, mesmo que de uma maneira diferente dos(as) demais estudantes.

Depois, propusemos que fizéssemos dois grandes pés de mandioca, misturando os dois grupos, objetivando diminuir essas questões de gênero que ainda estavam ocorrendo, mesmo que em menor proporção. A proposta foi bem aceita e todos(as) participaram dessa atividade.

Ao final da brincadeira “Arranca Mandioca”, eles(as) experienciaram a “Peteca”. Antes de finalizar a aula, com todos(as) sentados(as) em roda, questionamos se eles(as) sabiam quais eram as aproximações entre ambas as brincadeiras e prontamente responderam que eram brincadeiras indígenas. Continuamos questionando se eles(as) percebiam alguma outra aproximação, mas eles(as) não conseguiram identificar, assim afirmamos que eram ambos jogos cooperativos e questionamos se eles(as) sabiam o que significava e afirmaram que não. Foi explicado o conceito de jogos cooperativos, que segundo os estudos de Brotto (1999), o objetivo é superar desafios em conjunto, priorizando a colaboração em vez de competição, o prazer de jogar e o apreço pelo próprio jogo são as principais motivações. Logo uma estudante respondeu: “Professora, eu gostei bem mais de jogos assim que todo mundo trabalha junto e ninguém fica se gabando que ganhou”. Nesse momento, conversamos que isso não deveria ocorrer em nenhuma aula, mesmo nas competitivas. E assim finalizamos a aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente capítulo foi relatar e refletir sobre atravessamentos de gênero e educação sexual durante a tematização de Jogos e Brincadeiras em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. Esse foi atingido, uma vez que foi possível perceber uma possibilidade de abordar assuntos que dialogam sobre o corpo, como questões referentes ao gênero e principalmente a educação sexual dentro da temática Jogos e Brincadeiras. Esses assuntos permeiam constantemente as aulas de Educação Física e,

como evidenciado dentro do capítulo, podem emergir dos(as) estudantes, por isso é interessante que o(a) professor(a) tenha um olhar atento e possa abordar tais questões com responsabilidade e honestidade, e não reforce estereótipos.

A perspectiva inclusiva perpassa toda a construção e efetivação dessas aulas, buscando a participação plena de todas as pessoas, sempre por meio de uma abordagem sensível às singularidades presentes no complexo contexto da Educação Física escolar. Ela se materializa nesse capítulo através da ampliação de possibilidades de participação e da diversificação de conteúdos. Essas estratégias pedagógicas inclusivas buscam contemplar o maior número de estudantes nas aulas, rompendo com o histórico excludente da Educação Física que contempla exclusivamente os(as) estudantes mais habilidosos.

Desse modo, é fundamental pensar estratégia didático-pedagógicas que estejam atreladas ao objetivo das aulas de Educação Física, que consiste em colaborar na formação de cidadãos e cidadãs críticos e ativos socialmente, que entendam o contexto em que estão imersos e se posicionem diante de situações de exclusões e injustiças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L.; COFANNI, M. Educação Física e Brincar: Possibilidades de intervenção na escola. **Momento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal/SP, v. 10, n. 15, 2009.

AMORIM, J; FONSECA, M; BRITO, L. “Bruna fechou o gol hoje”: o futebol como tecnologia sexopolítica na Educação Física escolar. **Revista Periferia**, v.14, n.1, p.88-109, 2022.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro. Produzido pelo LAPEADE, 2012.

CALOEIRO, G; COELHO, C; FONSECA, M. Projeto de Extensão Educação Física escolar na Perspectiva Inclusiva: Possibilidades no ensino remoto. **Temas em Educação Física escolar**, v.6, n.3, p.1-17, 2021

CANDAU, V. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p.28-44, 2020

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

COLLINS, P; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, L. **A educação sexual e a educação física escolar nos documentos educacionais: primeiras aproximações críticas**. 2021. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/29657>

FONSECA, M. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, Nº Especial. p.42-74. Julho, 2021.

FONSECA, M; PERES, M; LUDOVINO, R. "Relato de experiência no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: o protagonismo estudantil nas lutas." **Cadernos de Aplicação**, v.36, 2023.

FONSECA, M; RAMOS, M. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, p.184-208, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MACAMO, Arestides Joaquim; PINTO, Fábio Machado. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica, Recife**, v. 2, n. 1, p. 360-370, 2016.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar**: o que é? porquê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, A. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar. 1. ed. Fortaleza: Aliás editora, 2021. 136 p. v. 2. ISBN 978-65-86800-00-5. E-book (136 p.).

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 7ª Impressão. 2022

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A VOZ DOS(DAS) DOCENTES E DISCENTES¹

Katia Celeste Dias Henriques – SEEDUC-RJ
Gabriela Aragão Souza de Oliveira – CAp-Uerj

INTRODUÇÃO

O papel da escola é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, igualitária, respeitosa e inclusiva. Não basta apenas que a escola siga as diretrizes curriculares, objetivando a formação do(a) aluno(a) e do(a) futuro(a) profissional para atuar no mercado de trabalho; discutir questões que o rodeiam e que estão presentes em sua realidade social não pode ser negado e/ou negligenciado no ambiente escolar.

Desse modo, defendo que trabalhar dentro da escola questões referentes a gênero é cada dia mais necessário. Vivemos momentos de dúvidas, incertezas, silenciamento e pressão, contudo, reconhecer que há diferenças de gênero e pensar e incentivar propostas de trabalho que abordem essa temática na escola pode ser um propulsor para mudanças de pensamentos, discursos e ações, que levarão ao enfrentamento das desigualdades, reduzindo o preconceito, de forma a prevalecer o respeito e a solidariedade.

Esse artigo foi escrito a partir de um trabalho de conclusão de curso que resultou de um processo de autorreflexão e questionamentos quanto a minha prática docente, bem como da análise das falas de colegas professores(as) de educação física de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro quanto às suas percepções e ações sobre as relações de gênero nas aulas da disciplina anteriormente citada, em que foi possível investigar como se dão as relações de gênero nas aulas de educação física

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526509562117131>

escolar, como estas relações influenciam/orientam/determinam o planejamento dos(as) docentes e sua execução e como e se os(as) alunos(as) entendem e percebem as relações nas aulas de educação física da escola pesquisada.

Mais que avaliar o rendimento dos alunos, acredito que o papel do(a) professor(a) possa ser, também, o de formador(a), de incentivador(a), de provocador(a). Mais do que ensinar regras e transmitir conteúdos, o(a) professor(a) pode instigar o(a) aluno(a) a pensar, repensar, refletir, questionar. Muitos(as) alunos(as) visam sua inserção no mercado de trabalho e/ou ingresso em uma universidade, mas não podemos abandonar um objetivo maior que deveria ser o de formar cidadãos e cidadãs críticos(as) preocupados(as), não apenas com o individual, mas também com o coletivo, com o social e com as questões que o(a) circundam.

Embora seja possível vivenciar algumas mudanças no contexto escolar com relação às questões de gênero, muitos(as) profissionais ainda promovem ações excludentes. Assim, considero fundamental que discutamos o tema gênero na escola como forma de construir relações saudáveis e respeitadas, dentro e fora do ambiente escolar, visando a formação de uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ainda de forma receosa e rara nas escolas, no entanto, cada vez mais frequentes na sociedade como um todo, as discussões sobre as relações de gênero estão acontecendo. Considero necessário refletir as ações e os comportamentos que estão relacionados às questões de gênero, dentro e fora do ambiente escolar. A escola é um espaço de construção de discursos, de pensamentos, de comportamentos, daí a importância em se estabelecer dentro dela debates sobre as temáticas que perpassam a vivência dos(as) discentes.

Não se pode negar que a temática gênero esteja presente também na escola, pois a percebemos pelas falas dos(as) alunos(as), pelas

conversas e trocas de ideias com aqueles que atuam nas escolas, pelas dúvidas e questionamentos nas salas dos(as) professores(as), ou seja, é algo presente e latente no ambiente escolar.

A escola, desde seu início, foi um local de produção de estereótipos, de reprodução de comportamentos, de separação, de inclusão para alguns e de exclusão para outros. E até hoje é possível perceber que, apesar de algumas pequenas mudanças, ainda são mais presentes comportamentos e discursos que reafirmam as diferenças entre os indivíduos.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (...) E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 2001, p. 61).

Louro ressalta que “[...] o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”, assim, a ideia é se pensar como essas características são compreendidas socialmente, uma vez que, é nesse campo que são construídas e produzidas as relações entre os indivíduos, muitas vezes, desiguais e preconceituosas. Por isso, justificar as desigualdades apoiando-se nas diferenças biológicas seria um equívoco, uma vez que, aquelas acontecem a partir das relações sociais.

As identidades de gênero estão em constante construção e transformação, uma vez que aquelas são atravessadas por práticas, representações sociais, discursos. Ou seja, podem ser reconstruídas e repensadas ao longo do tempo, como também, a partir das vivências pessoais, identidades étnicas, raciais, sexuais, identificação com determinados grupos.

“[...] Muitas foram as disputas travadas no campo da implantação das políticas públicas que assegurassem o debate sobre a igualdade de direitos e a desnaturalização daquilo que se conhece como masculino e feminino em nossa sociedade” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 569). Preconceitos e discriminações ainda estão muito presentes no meio social e, conseqüentemente, são reproduzidos e reforçados no ambiente escolar. Conversar e debater temáticas referentes às relações de gênero na escola são ações que possibilitarão a desconstrução de estereótipos e o enrijecimento de pensamentos.

O gênero está presente nos diversos níveis e modalidades de ensino como forma “de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 80). Desse modo, observar leis e documentos que tratam a temática gênero, especialmente, as políticas públicas educacionais, pode ser uma forma de perceber como as desigualdades de gênero estão presentes e ainda são conservadas nas escolas.

Pensar e propor estratégias que possibilitem a permanência dos(das) discentes na escola, inibindo e reprovando falas e atos preconceituosos e violentos deveria estar incluso nas políticas educacionais. É necessário desenvolver políticas e ações que possam amparar as pessoas que se sintam discriminadas, motivando-as a não evadir da escola.

Contudo, mais do que apenas abordar superficialmente a temática gênero em sala de aula, precisamos entender que outras demandas também precisam ser legitimadas pela escola como um todo. E aqui destaco a questão do uso do nome social e do reconhecimento da identidade de gênero, pleitos esses que perpassam a sala de aula.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: MISTAS OU COEDUCATIVAS?

Pensar e implementar mudanças nas aulas de educação física que possibilitem igualdade e equidade para todos e todas e que visem a desconstrução da dominância/hierarquização masculina, nas quais, geralmente, os meninos são intitulados como mais hábeis na prática esportiva e na atividade física, pode ser o caminho para incentivar a participação das meninas e o desenvolvimento/aprimoramento de suas potencialidades. A proposta da coeducação é que haja uma relação de equidade entre os meninos e as meninas nas aulas de educação física.

O fato de meninos e meninas frequentarem as aulas juntos não as caracteriza como coeducativas. A partir de minha observação das aulas de educação física da escola pesquisada, infiro que aquelas são aulas mistas, e não, coeducativas. “Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” [sic] não o são. (...) A “mistura” entre meninos e meninas [...] não equivale ao ideal de co-educação” [sic passim] (AUAD, 2003, p. 138).

Observei na escola onde realizei a pesquisa que as aulas de educação física são mistas; as atividades são realizadas, em sua maioria, conjuntamente por meninos e meninas. Somente nos minutos finais da aula, um momento livre concedido pelos(as) professores(as), foi quando percebi uma predominância dos meninos. Nesse período, eles sempre optam por jogar futsal e a participação é exclusivamente deles. Algumas vezes perguntei às meninas se não participariam do jogo com os meninos e algumas responderam que não, pois os meninos eram muito brutos jogando. Já outras disseram que quando optam por participar, os meninos as excluem não passando a bola para elas e jogando somente entre eles por acreditarem, segundo elas, que eles são mais habilidosos.

Os(As) professores(as) não intervêm nesse momento livre da aula, ou seja, não há um estímulo à participação das meninas. Pontos como a dominação masculina do jogo, brutalidade e a exclusão acabam por inibir e frustrar a participação das meninas.

Desse modo é possível perceber um respaldo à dominação dos meninos por parte dos(das) professores(as). Louzada de Jesus e Devide (2006, p. 136) ressaltam que:

[...] identifica-se uma ausência de postura co-educativa [sic] por parte de docentes em aulas de EFe Mistas, impedindo o desenvolvimento, por parte dos discentes, de valores como cooperação, socialização, participação e respeito entre os sexos, o que sugere um desconhecimento dos docentes em relação à co-educação [sic passim] e ao conceito de gênero, enquanto referenciais que possam auxiliá-los nos conflitos comuns entre alunos e alunas durante as aulas de EFe.

Uma aula coeducativa seria um momento propício para se problematizar questões de gênero, estímulo à participação das meninas nas aulas, promoção da equidade, do respeito, do diálogo. As aulas de educação física escolar deveriam ser um espaço para a desconstrução das desigualdades, evitando-se reforçar a competição entre meninos e meninas e a reprodução de estereótipos de gênero. Planejar e implementar propostas que levem os(as) alunos(as) a refletir as relações de gênero nas aulas de educação física, incentivando-os a atuarem de forma inclusiva quanto à diversidade é uma forma de se reduzir conflitos e preconceitos. Aulas em um formato coeducativo que objetivem “romper com a supervalorização do modelo masculino, respeitando a equidade de oportunidades na vivência das práticas corporais por meninos e meninas” (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 33) podem enriquecer a reflexão, o pensamento crítico, o respeito às diferenças, o diálogo e a troca de experiências. Desconstruir estereótipos, suprimindo a discriminação e fortalecendo o respeito, pode ser uma forma de motivar e estimular a participação de alunos e alunas nas aulas de educação física com igualdade e equidade.

Os(As) docentes podem intervir, dialogar, problematizar tais situações junto aos alunos e alunas, incentivando-os(as) a analisar os conflitos e refletir sobre as diferenças e o respeito.

Metodologia

A pesquisa de natureza qualitativa teve como propósito compreender como se dão as relações de gênero nas aulas de educação física escolar sob o ponto de vista dos docentes e dos discentes.

Para coleta de dados utilizei um questionário respondido pelos(as) professores(as) de educação física e a realização de uma roda de conversa construída com alunos e alunas, ambos informantes de uma instituição de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro. Outro instrumento utilizado para a produção de dados da pesquisa foi a observação participante (BRITO, 2013), uma vez que não houve diferenciação das identidades de professora e pesquisadora, e, por isso, em vários pontos do texto me posicionei também como docente.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, onde leciono a disciplina língua espanhola desde o ano de 2008.

Como insumo para motivar a participação dos(as) alunos(as) na roda de conversa, apresentei dois vídeos: o primeiro, intitulado *Diversidade Sexual e de Gênero na Escola*², e o segundo foi a cena final do filme brasileiro *Valentina*³. Após a apresentação dos vídeos, como mediadora, sugeri aos(as) discentes que conversássemos sobre o assunto apresentado, estimulando sua participação e incentivando-os (as) a associar sua vivência fora e dentro do ambiente escolar.

² Vídeo de curta duração (4min38s), que apresenta a história de Roberto, um homem trans que descobre/entende seu gênero a partir de uma aula de biologia no Ensino Médio.

³ O trecho do filme *Valentina* teve duração de 4min10s e mostrou uma atitude preconceituosa e extremamente violenta em relação à personagem principal da história, mas que, em seguida, exibiu atitudes de apoio e respeito por parte da professora, diretora e colegas da escola.

RESULTADOS

Após a análise e a interpretação do discurso construído pelos docentes e discentes, construí três categorias: compreensão sobre gênero, planejamento das aulas e problematização de questões de gênero e a voz dos(das) discentes quanto à diversidade de gênero na escola.

✓ **Compreensão sobre gênero**

A partir das respostas apresentadas pelos(as) professores(as) nos questionários é possível perceber que aqueles e aquelas optam por planejar suas aulas a partir de conteúdos programáticos tradicionais. Talvez, por receio de sair de uma “zona de conforto” ou por não se sentirem preparados ou confortáveis para abordar questões de gênero em suas aulas. A ideia de gênero associada a sexo biológico é destacada pelos(as) docentes, contudo, “gênero não é determinado pelo sexo anatômico, mas socialmente construído, na história e cultura no qual os/as atores/as estão inseridos/as” (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 32). Muitas vezes, a escola e os(as) docentes acabam reforçando as identidades de gênero de forma binária, o que contribui para que preconceitos de gênero e exclusões continuem acontecendo.

E esse discurso acaba sendo reproduzido também pelas alunas que declaram que optam por não participar das aulas de educação física, pois não sabem jogar ou não querem “passar vergonha”, uma vez que consideram que os meninos são mais habilidosos e/ou não gostam que elas participem para não “atrapalhar” o bom andamento da atividade.

Penso que a base das aulas de educação física escolar deveria ser o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando que alunos e alunas usufruam das inúmeras possibilidades que essa disciplina pode ofertar. É fundamental que os(as) docentes se mostrem contrários a falas excludentes e preconceituosas e pensem, proponham e implementem ações que possibilitem a reconstrução

de pensamentos, criando um espaço mais democrático, respeitoso e participativo para todos e todas.

Entender e debater o conceito gênero são ações fundamentais para se desconstruir ideias e crenças estabelecidas socialmente sobre as diferenças baseadas no sexo. O que se deve pretender não é negar a biologia, mas sim, direcionar o debate ao social, uma vez que as desigualdades entre os indivíduos são criadas a partir das relações sociais.

✓ **Planejamento das aulas e problematização de questões de gênero**

A escola é uma instituição que desde seus inícios exerceu uma ação distintiva, criando desigualdades, enfatizando as diferenças. Os mecanismos de classificação, de aprovação, de ordenamento sempre estiveram presentes nessa instituição. A escola contribui para o processo de naturalização de certas práticas e concepções que foram aprendidas ao longo do tempo e que, até os dias atuais, são repassadas, ensinadas.

Problematizar questões de gênero com os alunos nas aulas de educação física é uma forma de possibilitar a reflexão e a troca de ideias sobre essa realidade tão presente na escola, mas também, muitas vezes, negligenciada e deixada de lado. No entanto, os(as) docentes que responderam os questionários não relataram desenvolver atividades que objetivassem considerações sobre questões referentes a gênero.

Penso que ofertar atividades com vídeos, filmes, debates, rodas de conversa, dinâmicas sobre a diversidade de gênero na escola seria importante para potencializar a reflexão, aprimorar a troca de ideias e de vivências, enriquecer o conhecimento.

Os(As) docentes são sujeitos importantes para a elaboração e desenvolvimento de aulas de educação física mais igualitárias entre meninos e meninas. Problematizar questões de gênero com o objetivo de propiciar uma melhor convivência; mais socialização e participação, principalmente das meninas, que, muitas vezes, se

isolam e optam por não realizar as tarefas propostas, ou por medo da brutalidade dos meninos ao jogarem ou por sentirem menos habilidosas, pode ser uma solução simples e assertiva. Assim, a abordagem coeducativa pode contribuir para “diminuir a exclusão e o preconceito contra meninas e meninos que não apresentam interesse e/ou habilidades motoras para participarem das atividades propostas” (DEVIDE; ARAÚJO, 2019, p. 37).

✓ **A voz dos(das) discentes quanto à diversidade de gênero na escola**

Mais do que lecionar uma disciplina na escola, apresentar um conteúdo, seguir uma diretriz curricular, acredito que seja tarefa do(a) professor(a) levar o(a) aluno(a) a perceber que ele(ela) está inserido(a) em diversos contextos e que faz parte desses contextos, o que o(a) possibilita construir, desconstruir e reconstruir proposições, ideias e ações, pois ele(ela) é sujeito de seu próprio discurso e de seus atos. Assim, questões como a diversidade de gênero poderiam ser abordadas e discutidas, uma vez que estão presentes na vida dos alunos e alunas, dentro e fora do ambiente escolar. O silenciamento propicia que conflitos sejam desencadeados; a reflexão e o diálogo, por outro lado, contribuem para que redes de apoio sejam formadas e pensamentos e práticas reconstruídas.

Uma das discentes declarou que não concorda com o fato de uma pessoa ter uma orientação sexual distinta daquela que sempre se adequou às normas estabelecidas pela sociedade ou por sua identidade de gênero diferente da cisnormatividade⁴, mostrando como somos/estamos impregnados pelas falas e comportamentos daqueles que nos cercam e que fazem parte de nossa convivência. Nossos discursos, sejam escritos ou falados, são produzidos

⁴Cisnormatividade – refere-se ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído a ele(ela) desde o seu nascimento.

histórica e socialmente e estão impregnados de nossas crenças, identidades, experiências, relações com o outro.

As alunas Mara e Marcela declararam que, apesar de compreenderem que devemos respeitar as pessoas, independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero, entendem que há dificuldade em agir/se expressar do mesmo modo quando estão com suas famílias. Mara, ao longo da roda de conversa, revelou que desejava conhecer mais sobre o assunto, embora, em alguns momentos, tenha proferido palavras de não aceitação com relação à identidade de gênero e orientação sexual das colegas de turma, discurso esse, justificado por ela mesma como sendo parte da criação recebida por sua família e por sua crença religiosa.

Ainda são muito contraditórios os pensamentos, as falas e as ideias que os(as) discentes exteriorizam. É a escola ainda está muito inflexível quanto a discutir determinados assuntos. É possível perceber o silenciamento de certos temas, o “fechar de olhos” para manifestações/ações de intolerância e desigualdade. Questões referentes às relações de gênero não podem ser ignoradas, pois estão vinculadas às práticas e às transformações sociais vividas pela comunidade escolar não apenas dentro das instituições de ensino.

Tatiana, aluna que participou da roda de conversa, transexual, declarou que, atualmente, lida bem com as falas cujo objetivo seja ofender ou discriminar. Segundo ela, o início de sua transição foi mais difícil dentro da escola, pois todas as pessoas a conheciam por seu nome de registro de nascimento. Relatou, ainda, que chegou a ser reprovada e parar de estudar nesse período. No entanto, embora tenha percebido mudanças nos discursos e ações da equipe diretiva, docentes e funcionários da escola, alguns deles(as) ainda manifestam falas discriminatórias e preconceituosas.

Com relação ao uso do nome social, a aluna Tatiana, relatou que, em geral, não vivenciou nenhuma problemática na escola, mas narrou que, com relação ao uso do pronome pessoal “ela”, alguns professores utilizam o pronome inadequado com a intenção de

provocá-la, situação essa que não deveria acontecer, pois, a meu ver, estimulam ações excludentes.

O ambiente escolar ainda está muito marcado pela desigualdade, pela discriminação, pelo preconceito, pela violência no que se refere a gênero e orientação sexual. É necessário pensar e repensar nossos discursos e práticas, debater questões que perpassam nosso cotidiano dentro e fora da escola, construindo redes de apoio e solidariedade.

CONCLUSÃO

Como professora da escola pesquisada, observo, ainda, algumas falas, comportamentos e atitudes que inibem e excluem. E tal cenário não exclusivo da sala de aula, mas existe no ambiente escolar como um todo.

Questões referentes a gênero precisam ser pensadas e contextualizadas de forma crítica e reflexiva na escola. Deveria ser papel das instituições de ensino a promoção de ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática, igualitária, respeitosa e inclusiva, discutindo questões presentes na realidade dos(das) discentes.

Mais que avaliar o rendimento dos alunos, penso que o papel do(a) docente também seja o de incentivador(a) e de provocador(a). Mais do que transmitir conteúdos, o(a) professor(a) pode impulsionar e encorajar o(a) discente a pensar, refletir, questionar, formando cidadãos e cidadãs críticos(as), atuantes e preocupados(as) com a coletividade, com o social e com as questões que o(a) circundam e envolvem.

Implementar aulas de educação física coeducativas é uma oportunidade para se desenvolver uma relação de equidade entre meninos e meninas na escola, desconstruindo a hierarquização masculina. Professores e professoras podem contribuir com propostas e práticas pedagógicas mais democráticas, construindo um espaço mais comprometido com a redução das desigualdades e da discriminação.

As narrativas dos alunos e alunas demonstraram a importância de se promover ações de mediação que incentivem o respeito às diferenças e o enfrentamento ao preconceito, na tentativa de se encontrar alternativas para solucionar conflitos relacionados às questões de gênero na escola.

Desse modo, defendo que trabalhar dentro da escola questões referentes a gênero é cada dia mais necessário. Vivemos momentos de dúvidas, incertezas, silenciamento e pressão, contudo, reconhecer que há diferenças de gênero e pensar, propor e incentivar propostas de trabalho que abordem essa temática na escola pode ser um propulsor para mudanças de pensamentos, discursos e ações, que levarão ao enfrentamento das desigualdades, reduzindo, e quiçá, anulando toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, de modo a se estimular e consolidar o respeito e a solidariedade.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, [S. l.], n. 56, p. 136-143, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814/0>>. Acesso em: 16 set. 2022.

_____; SILVA, J. G. F.; ROSENO, C. GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A INCONSTITUCIONALIDADE DE PROJETOS PROIBITIVOS. *ETD - Educ. Temat. Digit.*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 568-586, jul. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922019000300568&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 18 set. 2022.

BRITO, L. T. de. **Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www>.

academia.edu/37183395/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Inclus%C3%A3o_em_educa%C3%A7%C3%A3o_g%C3%AAnero_e_sexualidade_um_estudo_de_caso. Acesso em: 10 jun. 2022.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 123–140, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DEVIDE, F. P.; ARAÚJO, A. B. C. “Gênero” e “sexualidade” na formação em educação física: uma análise dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do Rio de Janeiro. In: **Arquivos em Movimento**, EEFD/UFRJ. V. 15, n.1, p. 25-41, Jan-Jul, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/21840>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

HENRIQUES, K. C. D. **O Currículo Mínimo de Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro: crenças de professores quanto a sua implementação**. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

_____. **Gênero e Inclusão na Educação Física Escolar: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 2022. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, G. L. NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. 2007; 20(5): 383-386. set./out. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Último acesso em: 14 ju6. 2022.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 set. 2022.

_____. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual – breve história de lutas, danos e resistências**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O JOGO VERSUS OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Marcelo da Cunha Matos – CAP-Uerj

INTRODUÇÃO

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias
de outras tantas pessoas
Gonzaguinha

A epígrafe acima, que abre este texto, faz parte da canção “Caminhos do coração”², do cantor e compositor carioca Gonzaguinha. Os referidos versos me tocam profundamente ao me fazer refletir sobre como cada pessoa se constitui perante as experiências e as participações de outras pessoas e da sociedade em que vivem, coadunando com uma concepção que não estrutura o indivíduo em um único formato, pronto e compartimentado. Pelo contrário, à medida que recebo “lições diárias de tantas outras pessoas”, torno-me múltiplo, incompleto e constantemente em construção.

Diante de uma sociedade construída por segmentações, conflitos e questões sociais profundas, as diferenças socioculturais permeiam o cotidiano da população brasileira e trazem consigo relações, marcadas por assimetrias de poder que as constituem, afirmando preconceitos, discriminações e violência sobre determinados atores sociais minoritários, de categorias de análise como, por exemplo, gênero, religião, etnias, orientação sexual, deficiências, entre outros marcadores sociais, econômicos e culturais.

Em meio a um contexto atual mergulhado por desigualdades, forjada por momentos histórico-políticos diversos, fabricando uma

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526509562133144>

² Lançada em 1982.

sociedade múltipla e heterogênea, considero importante atuar no chão da escola com uma práxis pedagógica que promova “uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI, 2013, p. 23). Posto isso, é considerável analisar o ambiente escolar como um campo vasto de problematização para identificarmos as diferenças pulsantes que ali habitam.

Entendo que a escola “se caracteriza pela diversidade social e cultural que, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola” (SACAVINO et al., 2012, p. 20). Desse modo, as formas de se relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas.

Ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. (SACAVINO et al., 2012, p. 20).

As aulas de Educação Física podem ser exemplos da citação acima. E ao concordar com a afirmativa de Sacavino et al (2012), diante desse contexto, que apresentarei um relato de experiência durante as aulas de Educação Física com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Como potencializar crianças para viver as diferenças em um espaço que não as reconhecem, principalmente no que diz respeito às questões de gênero? A seguir, discorrerei sobre os meios usados a fim de problematizar e colaborar com tal contextualização, em prol de um reconhecimento do outro.

DESENVOLVIMENTO

Há uma hora que para certas ideias chegarem, elas
dão um jeito de se expressar por meio de nós
Rick Rubin³

Enquanto educador, identifico-me com a citação que abre esta seção, uma vez que comungo com a necessidade de expressar a criatividade que tenho dentro de mim. É preciso se ouvir, deixar a criação pulsante dentro de cada um de nós desabrochar. Isso é intrínseco a qualquer indivíduo e uma das características ímpares do Ser Humano que o difere dos outros animais: um Ser criativo.

Qualquer professor, no seu fazer pedagógico diário, passa por situações inesperadas que, ao se deparar com elas, reformula o que havia planejado para buscar concluir com êxito o seu objetivo. Tais desequilíbrios são profícuos na profissão docente, uma vez que nos colocam em dúvida constantemente. Gosto disso. Sinto-me aberto ao inesperado, o que aguça em mim a criatividade e a capacidade de produzir e gerenciar momentos ainda inexplorados.

Assim como Maurice Tardif (2002), Selma Pimenta (1999) e Antônio Nóvoa (2002), parto do entendimento que a profissão docente é constituída por um tripé de saberes que formam o profissional: saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes de experiência. Tais elementos entrelaçados proporcionam a formação de uma identidade profissional capaz de arquitetar produção de saberes e sentidos sobre o que é a profissão docente. São nós, enquanto substantivos (DAL'IGNA, 2023), que impulsionam a experiência de docente no instante em que estamos imersos dentro da escola, seja em situações de tensionamento ou em momentos de conexão.

Foram momentos de tensionamentos que me impulsionaram a uma criação proveitosa para minha atuação docente, reverberando positivamente por muito tempo. No início de um ano letivo, durante as aulas de Educação Física para turmas do 5º ano

³ RUBIN, R. O ato criativo: uma forma de ser. Rio de Janeiro: Sextante. 2023.

do Ensino Fundamental, ao iniciar meu planejamento trimestral com a tematização sobre jogos pré-esportivos, identifiquei, logo nas primeiras aulas, uma resistência dos estudantes em respeitar as diferenças existentes entre meninos e meninas no espaço de sala de aula diante das práticas corporais.

Sendo assim, reformulando o planejamento, no encontro posterior após tal constatação, trouxe para as turmas algumas perguntas disparadoras que possibilitaram reflexões disruptivas sobre certas ‘verdades’. Em roda, por turma, expus a minha dificuldade em prosseguir com o planejamento diante das dificuldades e, em seguida, fiz algumas perguntas, tais como: Quem joga melhor nessa turma? Quem é a pessoa mais habilidosa? Após cada pergunta, de forma unânime, os alunos meninos eram os alvos da maioria das respostas, inclusive por parte das próprias meninas. Posteriormente, problematizei com os estudantes o cenário colocado por eles e busquei estimulá-los a buscar justificativas que explicassem tais respostas.

Durante duas aulas, por meio de vídeos^{4 5 6} e reportagens^{7 8 9} reflexivas acerca da temática “Desigualdade de gênero”, busquei a

⁴ espnW Brasil - Invisible Players. **O quanto você sabe sobre esporte?** Disponível em: <https://youtu.be/XoZrZ7qPqio?si=FLqu6yFd0OgfZoR7>. Acessado em 6 de novembro de 2023.

⁵ Paulo Henrique. **Inclusão e educação - um vídeo impactante.** Disponível em: <https://youtu.be/qVHPy7Np9rE?si=xT9IBL3a8Xe5mDq0>. Acessado em 6 de novembro de 2023.

⁶ ONU Mulheres Brasil. **Igualdade de Gênero.** Disponível em: <https://youtu.be/ZCGLC-vziRc?si=v9vCXJWI3pZlWamc>. Acessado em 6 de novembro de 2023.

⁷ IBGE. **Estatísticas de Gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>. Acessado em 6 de novembro de 2023.

⁸ MUNDO EDUCAÇÃO. **Desigualdade de gênero.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/desigualdade-de-genero.htm>. Acessado em 6 de novembro de 2023.

⁹ NEXO. **O que você sabe sobre a desigualdade de gênero? Faça o teste.** Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/interativo/2022/03/07/O-que-vo>

desconstrução de pensamentos predominantes, em que os homens são vistos em situações de vantagem, com mais virilidade e em locais de destaque. Em debate com as turmas, surgiram depoimentos que validavam o estereótipo de gênero na sociedade. Segundo os relatos majoritários entre as turmas, para os meninos, as meninas não são “fortes”, “habilidosas”, “espertas” e são pessoas que “reclamam de tudo”. Já para as meninas, os meninos são “grossos”, “mal-educados”, “brutos” e “não respeitam as meninas”.

Tal panorama me gera incômodos enquanto educador, uma vez que é urgente combatermos preconceitos arraigados a fim de atrofiar marcadores sociais nocivos, numa relação de poder desigual, patriarcal e machista.

Assim como Ana Paula Santos e Leandro Teófilo de Brito (2023), defendo que “o campo da Educação pode se engajar nas disputas em torno da desestabilização da masculinidade tóxica, sobretudo nas escolas, por meio de propostas pedagógicas democráticas, dialógicas e que reconheçam as diferenças” (2023, p. 4). Alinhado ao pensamento dos autores, aproximo-me da perspectiva intercultural crítica, embasado por Candau (2018) e Walsh (2013), um campo no qual tenho me debruçado profundamente nos meus estudos de Doutorado em Educação¹⁰.

A perspectiva intercultural crítica desnuda os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, entendendo que, tais relações, não são puras e românticas, mas construídas em um processo histórico e, portanto, atravessadas por questões de poder fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminações entre os diferentes grupos. (SANTOS; BRITO, 2023, p.4)

Isso posto, municiado por discussões atuais na área da Educação Física, com destaque para os pensamentos das autoras e autores Ana Paula Silva Santos (2023), Fabiano Pries Devede (2011,

c%C3%AA-sabe-sobre-a-desigualdade-de-g%C3%AAnero-Fa%C3%A7a-o-teste. Acessado em 6 de novembro de 2023.

¹⁰ Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

2021), Leandro Teófilo de Brito (2022, 2023), Ludmilla Mourão (2000) e Silvana Goellner (2010), que complexificam tal panorama, adentrei em um “campo minado”, em que nele existem muitas ‘verdades’ cristalizadas e arraigadas, exemplificadas, muitas vezes, por experiências familiares, exemplos midiáticos e relações sociais dominantes que colocam o homem e a mulher em locais distintos na sociedade.

É válido fazer um breve histórico sobre alguns termos balizares que fundamentaram a prática pedagógica a ser relatada. O primeiro deles é sobre masculinidade. Este termo surge em meio às teorias feministas, entre as décadas de 1970 e 1980, “quando pesquisadoras e militantes reconheceram a necessidade de ampliação da luta para além de espaços que se restringiam às mulheres” (SANTOS; BRITO, 2023). A masculinidade também é uma construção social, assim como a feminilidade. Dentro disso, temos a “masculinidade hegemônica”, definida como uma legitimação do patriarcado que garantiu ao longo do tempo a posição dominante dos homens sobre as mulheres (CONNELL apud SANTOS E BRITO, 2023, p. 5). Refiro a este modelo de masculinidade, pois esse constantemente está presente nas aulas de Educação Física, conforme apontam estudos de Santos e Brito (2023), ratificando o meu relato de experiência.

Desigualdade de gênero é uma expressão presente das discussões atuais em busca de uma igualdade. Ao combater o primeiro, alcançamos o segundo. Joan Scott é uma referência importante nessa discussão. Gênero é uma forma de dar sentido às relações sociais de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. O conceito diz respeito à percepção social dos corpos masculino e feminino e aos impactos disso (SCOTT, 1995).

Após abordados os conceitos de gênero (SCOTT, 1995) e masculinidades (DEVIDE; BRITO, 2021), adicionei também as diferenciações existentes entre jogo competitivo, cooperativo e recreativo (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2008). Apresentei a proposta de criarmos um jogo com as seguintes características: todos deverão jogar juntos sem distinção de gênero, nenhum

estudante poderá ficar de fora e os participantes deverão ter uma ação ativa durante a prática da atividade. Entre as três possibilidades de jogos apresentadas – recreativo, competitivo e cooperativo – a maioria das turmas escolheu o uso da competição para a construção do jogo. Posteriormente, passamos para a confecção das regras.

Mediados por mim, muitas ideias surgiram. Algumas delas foram sendo aglutinadas, outras aperfeiçoadas e/ou desconsideradas. Essa dinâmica, ocorrida ao longo de duas aulas, gerou profundos e interessantes debates entre as crianças. Discordâncias e concordâncias são insumos valiosos num momento de construção coletiva como este. Nesse momento, era perceptível o confronto de opiniões divergentes, gerando, assim, reflexões individuais sobre o ponto de vista do outro. Ao fim, criou-se as regras básicas para que o jogo pudesse fluir, respeitando suas condições fundamentais, conforme apresentado anteriormente.

Após as aulas de apresentação dos conceitos, discussões e construção das regras, partimos para a primeira aula de aplicação do jogo. O objetivo motor da atividade, elaborado pelas turmas, era arremessar a bola em alvos variados, computando pontos para sua equipe. As regras, simples e objetivas, estão expostas a seguir¹¹:

1. Em duas equipes, deve-se haver a mesma quantidade de meninos e meninas em cada equipe.

2. Cada uma fica em um dos lados de uma quadra poliesportiva, não podendo ultrapassar o meio dela.

3. Em cada time haverá um grupo de ataque, os meninos ou as meninas, que será responsável por arremessar a bola e tentar fazer os pontos, e um grupo de defesa, os meninos ou as meninas, que será responsável por impedir que o time adversário marque pontos.

¹¹ O jogo construído tornou-se parte do livro paradidático lançado por mim (MATOS, 2022), denominado “Manual dos esportes pouco conhecidos”, como parte de uma reflexão sobre a importância de estimular a criatividade nas aulas de Educação Física.

4. Se os meninos estão no ataque, os meninos do time adversário deverão obrigatoriamente estar na defesa. Logo, se as meninas estiverem no ataque, as meninas adversárias deverão estar na defesa.

5. Este jogo possui quatro formas de pontuação:

1 ponto: quando a equipe arremessa a bola do meio da quadra e ela passa pela linha de fundo;

3 pontos: quando a equipe arremessa a bola do meio da quadra e ela entra no gol;

5 pontos: quando a equipe arremessa a bola do meio da quadra e ela encosta na trave ou travessão;

1 ponto a menos: quando a bola é arremessada muito alta de tal maneira que não é possível defendê-la.

6. Quando algum time fizer qualquer um dos pontos acima, trocam-se as funções. O grupo da defesa se torna ataque e o grupo do ataque vai para a defesa.

7. O jogo começa apenas com uma bola, mas caso seja necessário, pode ser acrescentada mais uma para o desafio ficar mais motivante.

As regras tiveram como propositura uma equidade nas relações e na execução dos gestos motores para aquela prática corporal a fim de que o protagonismo fosse de todos os participantes, sem qualquer distinção. Mais do que me ater às regras acima, o principal de tal relato é perceber como o professor deve pensar em sua aula, muitas vezes cristalizadas em uma única forma de saber-fazer, por meio de uma coeducação, em que todos são atores potentes, participando ativamente sem separação, sendo “aulas que se desenvolvem por meio de reflexões pedagógicas sobre as questões de gênero nas vivências da cultura corporal” (SANTOS; BRITO, 2023, p. 8-9).

À medida que o jogo acontecia era perceptível a mudança de comportamento entre ambos os grupos, meninos e meninas. Misturados entre si dentro das equipes, as regras do jogo proporcionaram que existisse uma coparticipação e respeito mútuo, em que todos se ajudavam. Além disso, ao definir que os

meninos e as meninas, ao estarem na zona de ataque, só iriam arremessar para os meninos e as meninas adversários, na zona de defesa, as funções desses grupos foram ressignificadas e repensadas. Criou-se adequações para que todos fossem incluídos num mesmo propósito.

Por partes das crianças, o jogo foi muito bem recebido e apreciado. O fato deles terem responsabilidade sobre a construção das regras gerou uma noção de pertencimento para a prática, assim como uma apropriação daquilo que estava sendo feito. O jogo foi tão bem avaliado pelas turmas que ele foi incluído para compor as Olimpíadas esportivas da escola. Além disso, outros anos de escolaridade passaram a usar o jogo nas aulas de Educação Física também, inclusive em momentos livres como no recreio.

CONCLUSÃO

Combater e debater o preconceito de gênero e os estereótipos existentes na sociedade não é uma tarefa simples. As masculinidades presentes em cada um é uma construção de sujeito provocada pelas relações de poder. É válido destacar que abordar o referido tema, ainda que seja possível encontrar mais espaço de discussão e debate em nossa contemporaneidade, continua sendo alvo de muitos tabus.

A experiência relatada aqui não busca ser uma solução a ser seguida, tampouco uma única forma de abordar a problemática nas aulas de Educação Física. Diante do contexto, ela foi uma forma encontrada por mim para atuar sobre o público que tinha. Frutos nasceram, a caminhada foi árdua, mas a satisfação em perceber mudanças foi gratificante.

O jogo é uma ferramenta metodológica valiosa para a constituição do sujeito. Ela se torna uma prática corporal capaz de moldar, além de gestos motores, procedimentos e atitudes. Por meio dele, foi possível identificar mudanças de comportamento diante de visões preconceituosas sobre o outro, sobre o que é

diferente. O gênero, nas aulas de Educação Física, é uma categoria que sofre com esse embate.

Os estudos interculturais são valiosos em dar embasamentos para debater a temática de gênero, apontando para as desigualdades existentes, assim como encaminhar propostas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. E a Educação Física ocupa um papel primordial no espaço escolar para a efetivação disso.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. T. 'Falam que eu sou pintosa e que assim não dá pra ficar com mulher': narrativas sobre juventude e masculinidade bissexual. **O social em questão (online)**, v. 55, p. 223-240, 2023.

BRITO, L. T. 'Enfrentar o vírus como homem e não como moleque': quando a masculinidade tóxica se torna genocida. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, p. 150-162, 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRITO, L. T.; DEVIDE, F. P. Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: quando o gênero entra em campo. **Pensar a prática (online)**, v. 24, p. e65948, 2021.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, p. 220-235.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis: 2013.

DAL'IGNA, M. C. *Nós da Docência*. Porto Alegre: Pimental Cultural, 2023.

DARIDO, S. C.; JUNIOR, O. M. S. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

DEVIDE, F. P. et al.. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan. 2011.

DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. **Estudos das masculinidades na Educação Física e no Esporte**. Rio de Janeiro: Nversos, 2021.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

MATOS, M. C. **Manual dos esportes pouco conhecidos**. Rio de Janeiro: Telha, 2022.

MOURÃO, L. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. **Movimento**, vol. VII, núm. 13, dezembro, 2000, pp. 5-18.

NOVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes de docência**. São Paulo: Cortez editora, 1999.

SACAVINO, S. B. et al. Sociedade, discriminação e educação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Somos todos iguais?** 1ª. Ed. Rio de Janeiro. Lamparina Editora. 2012.

SANTOS, A. P. S.; BRITO, L. T. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na educação física escolar. **E-Mosaicos**, 12(29), 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abyla-yala, 2013.

CAROLINA: DE “LITERATURA MARGINAL” À FALA ESSENCIAL NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO - DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Hilma Ribeiro de Mendonça – Cap-Uerj
Ana Patrícia da Silva – CAP-Uerj

CONTEXTUALIZANDO: QUEM É CAROLINA?

O reconhecimento de Carolina de Jesus como uma autora precursora do que é conhecido como "Literatura Marginal" já está solidificado nos estudos literários. Na sua obra, as esperanças, os sofrimentos e os desejos da mulher negra hostilizada na periferia urbana ficam registrados em forma de diário. O fazer cotidiano de catadora de papéis, que cuidou sozinha de seus três filhos sem nenhuma inserção social no “mundo civilizado branco” é transmitido sem maquiagens ou artifícios estéticos. Muito pelo contrário, o desejo de ser escritora, sair da favela e oferecer melhores condições sociais aos seus filhos são temáticas constantes que comovem o leitor.

Ao contrário dos grandes autores de seu tempo, como Jorge Amado, Clarice Lispector, Érico Veríssimo ou Graciliano (considerados por questões literárias e estilísticas), Carolina era lida por leitores que queriam “conhecer a realidade da favela”, de modo que o seu texto, ainda hoje, é desprestigiado e desconhecido do público em geral.

Entendemos que Carolina de Jesus é importante para a representação das mulheres na educação básica porque foi uma escritora e ativista social brasileira que escreveu sobre pobreza e racismo no Brasil. O seu trabalho destaca as lutas das mulheres e

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526509562145155>

crianças que vivem na pobreza, o que ajuda a aumentar a sensibilização para estas questões e a inspirar mudanças.

Entretanto, além da retratação do seu cotidiano, o que chama a atenção, em Quarto de despejo é uma visão crítica de um ser humano sensível aos grandes problemas sociais. Nesse caso, tentar escrever e tentar projetar-se por meio da escrita são tarefas feitas ao mesmo tempo e que refletem grandes desejos de Carolina de Jesus. A autora pode, então, representar uma atitude de resistência às insanidades que ela sofria e de engajamento, por tentar ser escritora, mesmo com tantas dificuldades.

Sobre Carolina, à época do relato, ela era moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Filha ilegítima, ela passou a infância sofrida em Sacramento, Minas Gerais, em uma comunidade agrária e, tentou, sem sucesso, a vida na cidade grande. Assim, grávida e sozinha, construiu com as próprias mãos um barraco na favela, onde passou a ter que sustentar a si e aos seus três filhos, João, José e Vera Eunice. A vontade de escrever como ato de resistência e de engajamento para uma formação de autoria negra e feminina é feita por Carolina, primeiramente, mas, mais adiante por Conceição Evaristo.

As obras literárias de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo inspiraram estudos interdisciplinares para explorar os aspectos sociais e culturais de sua escrita. Um excelente exemplo disso é o projeto Letra em Cena², que se centra nas obras literárias destas duas autoras.

A história pessoal de Carolina é muito semelhante à da personagem Ponciá Vicêncio, na narrativa de Conceição Evaristo (2003), que tem como personagem principal uma mulher negra, sem perspectivas sociais, mas que sai do interior de Minas, de uma comunidade agrícola de negros para tentar a vida na cidade. Nesse

² Conceição Evaristo aborda obra de Carolina Maria de Jesus no Letra em Cena. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2021/10/25/interna_cultura,1316643/conceicao-evaristo-aborda-obra-de-carolina-maria-de-jesus-no-letra-em-cena.shtml. Acesso em: 08/07/2023.

caso, ambas as autoras, Carolina e Conceição, para além de construir narrativas da realidade da mulher negra, trazem para os leitores uma forma discursiva desconhecida dado reflexo de silenciamentos sofridos, ao longo dos séculos. Ser mulher, ser negra e, sobretudo, ser pobre, no Brasil, é um martírio vivido por milhões, mas que continua sendo desconhecido. Quanto a essa ótica específica, a condição social da mulher negra, mãe solteira e moradora de favela possibilita a Carolina a leitura do mundo e da vida por uma ótica real da exclusão, o que não ocorre em autores nacionais que, por mais que tenham vivenciado a exclusão, como Jorge Amado (2008), que conviveu com meninos de rua para escrever o romance "Capitães da areia", ou Graciliano Ramos (2003), que fala de forma tão profunda sobre a sequidão do êxodo rural e da vida do nordestino migrante "Vidas secas", que são autores fabulosos mas que não tiveram a real experiência de exclusão para escrever sobre ela.

Por isso, são riquíssimas, por exemplo, as muitas visões de mundo de Carolina sobre as diferenças geográficas e sociais da cidade de São Paulo, que mostram um nível de percepção da desigualdade social muito dramática e, de fato, excludente, já que a falta de habitação e a precariedade a afligiam, de fato. Ao classificar a cidade onde morava de forma tão discrepante, como na famosa frase "São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visitas. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos." [...] (JESUS, 2007, p. 32), a escritora apresenta um panorama verdadeiro das diferenças impostas aos grupos humanos segmentados em castas dentro do mesmo espaço social, formando fronteiras geográficas que marcam o país, até hoje em dia.

É exemplo de singularidade de visão a grande estranheza sentida por ela ao penetrar em outros espaços e comparar os valores e os costumes da sociedade visitada. Esse estranhamento sentido por ela é sentido, tanto no "palácio" quanto na "favela", espaço degradado onde ela viveu, pois, os indivíduos que nela habitavam

não tinham qualquer similaridade com a autora³. Nesse sentido, a escrita era a única alternativa que ela encontrava para transpor aquele universo que a aprisionava, mas que não a impedia de manter a lucidez e a verdade de seus relatos. Nas palavras da sua filha Vera Eunice, tão citada em *Quarto de despejo*, desde sempre, Carolina encontrou nos livros uma companhia constante.

(...) acabava tendo de ser assim: sozinha, com os livros. Acho que os livros foram os únicos companheiros constantes dela, porque eles não escolhem seu leitor. Como ela quase não tinha amigos, nem outras crianças com quem brincar, como não podia ir para a escola, ler era a solução. Até na adolescência ela dizia que os meninos ficavam longe dela porque suas famílias os proibiam de se aproximar. Proíbiam os meninos até de falar com minha mãe! Por isso é que ela aprendeu tanto e acabou sendo escritora: se afogava em livros para fugir da solidão. (MEIHY; LEVINE, 2015, 75).

Entretanto, embora fosse empenhada nos livros e no aprendizado, sua condição social a impedia de conseguir uma maior ascensão e projeção literária. Nesse contexto social, a escrita de seu diário reflete a ambição de Carolina, ao perseguir essa ascensão, a fim de se inserir no mundo e no contexto literário de sua época. E ela conseguiu, pois seu *Quarto de despejo* tornou-se um enorme sucesso de público, sendo traduzido para 13 idiomas, rompendo barreiras impostas pela cor e pela sua condição marginalizada, mostrando uma obra literária que se perpetua pela grandiosidade social de seus relatos.

Nessa perspectiva, esse capítulo pretende apresentar reflexões sobre alguns usos discursivos do diário, ressaltando possíveis efeitos de sentido de elementos sintáticos e semânticos que traduzem as vivências pessoais da autora. Partindo desses pressupostos, exemplos representativos dos registros realizados em “Quarto de despejo: diário de uma favelada” analisados a partir da pragmática podem transmitir a força de uma escrita muito peculiar,

³ A Educação Física é muitas vezes tratada como o “quarto de despejo” da escola e, assim como a Língua Portuguesa e as disciplinas da grande área das Ciências Humanas, não são consideradas como a Física, a Química ou a Matemática.

tendo como suporte o componente ilocucionário da linguagem, a partir da teoria dos atos da fala.

É sabido que os elementos pragmáticos podem descrever o sentido de um enunciado a partir do componente ilocucionário, tema da seção subsequente. Como resultado de análise dos sentidos, essa teoria permite que o locutor seja descrito enquanto um ser da realidade, configurando um perfil marginalizado e uma voz silenciada pela sociedade. Nesse sentido, a força ilocucionária de determinado texto consiste em pressupor as condições e intenções do texto, considerando que "Dizer uma coisa e querer significá-la é uma questão de dizê-la com as condições de satisfação intencionalmente impostas ao enunciado." (SEARLE, 1995, p. 236).

Assume-se, para isso, que os sentidos e as possibilidades de leitura de um enunciado possuem como escopo, majoritariamente, o componente pragmático da linguagem, extraíndo-se, a partir da superfície textual, os seus elementos de configuração discursiva. A camada superficial, dentro dos escopos semântico e sintático, constitui intersecções possíveis do fator pragmático a serem analisadas como objetos de estudo no presente capítulo.

O COMPONENTE PRAGMÁTICO/ILOCUCIONÁRIO DA LINGUAGEM E O ATO DIRETIVO

Partindo de um pressuposto filosófico, a teoria dos "atos da fala", dentro dos estudos pragmáticos, desenvolve uma perspectiva de abordagem para o problema da referência da palavra à coisa, problema esse estudado desde Platão e Aristóteles, ao mostrarem as visões dos realistas e sofistas na aquisição dos sentidos, por meio do léxico. A pragmática é fruto desse questionamento histórico que levanta possibilidades da presença do intencional na análise do textual. Isso corre tanto na compreensão Nesse viés, esses princípios colocam a "intencionalidade" como questão determinante para a produção dos atos de fala e dos sentidos a eles subjacentes. Ao fazer conexão entre significação e intencionalidade, há um

reconhecimento da importância desta última na composição dos atos da fala, na medida em que

[a]o falar tentamos comunicar certas coisas ao nosso ouvinte, fazendo com que ele reconheça a nossa intenção ao comunicar precisamente aquelas coisas. Conseguimos o efeito pretendido no ouvinte fazendo com que ele reconheça a nossa intenção de atingir aquele efeito, e, assim que o ouvinte reconhece qual é a intenção que queremos atingir, ela é geralmente atingida. Ele entende o que estamos a dizer assim que reconhece a nossa intenção ao emitir com uma intenção de dizer aquilo (SEARLE, 1984, p. 60).

Ao se fazer qualquer comunicado, todos nós pretendemos que nossas intenções sejam reconhecidas, elevando o aspecto pragmático como escopo abarcador dos demais escopos linguísticos/discursivos. Quanto ao estabelecimento das intenções, a partir das referências, estabelecidas no plano linguístico, segundo Searle, “a mesma referência e a mesma predicação podem ocorrer na realização de diferentes atos de fala completos.” (SEARLE, 1981, p. 34). Isso porque a linguagem, como forma de ação, engloba um fazer, que extrapola o plano superficial do texto.

Tendo em vista os pressupostos teóricos de Searle (1981, p. 34), pode-se inferir que em grande parte, Carolina de Jesus propõe uma narrativa primeiramente de enunciados de relato, constituindo-se maciçamente de asserções. Entretanto, as constatações de sua narrativa podem, num plano mais profundo, explicitar desejos, feitos por meio de "solicitações" que refletem, a partir dessa referência superficial, desejos e intenções que precisam ser atendidos.

A leitura é uma atividade humana fundamental que tem sido essencial para o nosso desenvolvimento intelectual e cultural. No entanto, a leitura é um processo complexo e multifacetado que abrange diversas dimensões cognitivas, sociais e culturais.

Abordagens interdisciplinares para estudar a leitura podem fornecer uma compreensão mais abrangente de sua complexidade e significado. Reunir insights da psicologia, linguística, sociologia e outras disciplinas pode nos ajudar a compreender as dimensões cognitivas, sociais e culturais da leitura. Além disso, a investigação

interdisciplinar pode examinar a intersecção da leitura com outros domínios, como a educação, a saúde e a educação física.

A leitura é um processo complexo e multifacetado que abrange diversas dimensões cognitivas, sociais e culturais. A compreensão dessas dimensões requer uma abordagem interdisciplinar que reúna insights de diferentes disciplinas. A importância da leitura para alcançar a compreensão interdisciplinar reside na sua capacidade de nos fornecer novas perspectivas e insights sobre diferentes domínios. Portanto, a pesquisa interdisciplinar sobre leitura pode informar políticas e práticas em educação.

A partir dessa leitura, as intenções e os efeitos de sentido oriundos da escrita e das expressões utilizadas Carolina de Jesus somente poderão ser compreendidos se forem considerados os motivos que impulsionaram os registros do seu diário e a maneira como a narradora gostaria de ser compreendida, uma vez que:

[...] o falante emite uma sentença e quer significar exata e literalmente o que diz. Há, portanto, uma intenção de produzir um certo efeito ilocucionário levando o ouvinte a reconhecer essa intenção pelo fato de o ouvinte ter conhecimento das regras que governam a emissão da sentença (SEARLE, 1995, p. 47).

Nesse sentido, para o estudo dos enunciados com força ilocucionária diretiva, por exemplo, pode-se recortar como objeto de análise os exemplos que apresentam alguns estados intencionais, isto é, crenças, desejos, medos etc. de Carolina, com a intenção de provocar no leitor uma tomada de consciência e de atitude, a partir de sua fala. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel do fator pragmático como elemento de detecção do intencional, e, assim, a linguagem e a atitude a partir dela são cruciais para mensurar ressignificações desta autora/obra no contexto escolar.

Cada frase analisada – que tem em sua organização várias classes gramaticais, tais como o substantivo e o adjetivo – comunicando e realizando um propósito comunicativo, ao mesmo tempo em que se realiza um ato proposicional (que corresponde à referência e à predicação, isto é, ao conteúdo linguístico usado, em

si) e um ato ilocucionário (que pressupõe as diferentes intenções que se realizam na linguagem). Enunciar uma sentença significa, portanto, executar um ato proposicional, o qual pode exprimir diversos valores ilocutórios, por exemplo, de ordem, de pedido, de conselho. Os sentidos inerentes aos enunciados surgem da interdependência entre a proposição ou ato locucionário e o ato ilocucionário. Surge, então, a importância da "força ilocucionária" ou "força ilocucionária" como elemento importante da percepção dos sentidos do que é proferido pelo conteúdo proposicional superficial. Por conseguinte, a força ilocucionária tem seu efeito diretamente ligado ao contexto, à construção semântica, a aspectos históricos, sociais e psicológicos de quem elabora um enunciado.

Uma intenção é, portanto, o elemento comunicativo mais importante, durante a comunicação, pois, a partir dela há uma tomada de consciência dos interlocutores, que irão perceber o que está sendo proferido. Retomando a conclusão de Austin (1962) de que todos os enunciados são performativos, e que por isso todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário, quando se enuncia a seguinte frase de Carolina de Jesus, em Quarto de despejo: "É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela". [...] (JESUS, 2007, p. 61), há o ato locucionário de enunciar cada elemento linguístico que compõe a frase. Paralelamente, no momento em que se enuncia essa frase, realiza-se o ato ilocucionário, ou seja, o ato de manifestação de uma necessidade, cuja realização se dá na linguagem. Quando se enuncia essa frase, o resultado da ação ilocucionária pode ser, portanto, de súplica, de entusiasmo ou de desânimo, entre outras intenções. Por fim, pode se tratar, também, de um ato perlocucionário, que é um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguagem, que poderia ser o de consideração ou de reconhecimento do estado da narradora para tomada de atitude com respeito aos problemas por ela apresentados.

CONCLUSÃO

O objetivo desse capítulo foi mostrar a associação de leituras possíveis para as intenções da narrativa de Carolina de Jesus, em Quarto de despejo. Esse livro é marco do se conhece como “literatura marginal” e ele pode traduzir a fala de massas populacionais negras que se encontram, ainda hoje silenciadas pela sociedade.

Em pleno século 21 o brasileiro ainda não se vê e nem se identifica como negro e, ainda que participante do processo de exclusão sofrido pelos africanos da diáspora, ainda têm problemas em compreender o seu próprio discurso de excluído. Milhares de negros e de negras, nesse país, ainda sentem desconforto com a falta de identidade de sua origem e do problema histórico da escravidão e, nesse sentido, a literatura de Carolina é interdisciplinar, assumindo, nas aulas de Literatura e de Educação Física uma atitude de ressignificação do corpo, da identidade racial de todo o corpo escolar.

O desejo de Carolina de sair dessa “bolha” social é, no entanto, frustrada por uma elite política que compactua com a permanência dos africanos da diáspora nas condições de subsistência. Sem acesso aos serviços básicos, sem acesso à habitação e às necessidades humanas mais elementares, inclusive a de comunicação.

Nesse caso, o gênero diário, meio comunicativo usado por Carolina para relatar seu cotidiano na cidade de São Paulo pode oferecer caminhos importantes para análise do discurso de exclusão e da labuta diária dos milhares de negros, especialmente o da mulher pobre e mãe solteira, nos grandes centros urbanos. Isso porque a análise dos atos de fala presentes no texto, com a possibilidade que essa teoria proporciona, que é a de cotejar intencionalidades advindas dos enunciados narrativos dá ao leitor sensível ao discurso de Carolina a noção do tipo de silenciamento sofrido por um indivíduo que precisa de interlocução e de interlocutores. E, nessa perspectiva, a interlocução faz com que a sua escrita seja um instrumento de diálogo para mudar situações de

exclusão, um ato político para perfurar uma “bolha” social. Tal leitura é possível já que a autora, em diversos momentos, para além do relato do cotidiano fala da falta de pessoas sensíveis às necessidades do pobre, os que “deveriam dirigir” politicamente o país, que deveriam ser os governantes da nação.

Por isso, a análise e das suas relações no contexto escolar de textos literários como os de Carolina de Jesus pode configurar novos olhares para uma posição metodológica nas diferentes áreas do conhecimento, no caso desse capítulo, a análise linguística pode dimensionar esse novo olhar. Historicamente, os grandes autores remontam a fala de indivíduos de uma elite branca, criando um “público” leitor que deseja a degustação e o entretenimento, sem criar engajamento para mudanças, entretanto, autores como Carolina, Jefferson Tenório, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e Lima Barreto podem criar pontes para nossa carência mais importante, que é a da produção de afetos.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.

AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

GRICE, P. Logic and conversation. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística – Pragmática**, v. 4, Campinas: Editora do Autor, 1982.

JESUS, C. M. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: o diário de uma favelada**, 10. ed., São Paulo: Ática, 2014.

LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCONDES, D. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; LEVINE, R. M. **Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

MIRANDA, F. R. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética**. 2013. 160f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Barcelona: Editorial Norma, 2003.

SEARLE, J. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

SEARLE, J. **Expressão e significação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OPERACIONALIZANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: AÇÕES DO PROJETO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OUTRAS POSSIBILIDADES” NO ANO DE 2022¹

Camilla Ribeiro Ramos Antunes – IEFD/UERJ

Rafaela Soares Cortes – IEFD/UERJ

José Guilherme de Oliveira Freitas – LaPEADE/UFRJ

INTRODUÇÃO

O projeto "Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: outras possibilidades", de acordo com Silva et. al. (2022), acredita que o professor durante seu caminho está a todo momento em processo de formação. Sendo assim, compreendemos a "formação inicial" como o período da graduação e a "formação continuada" como o processo de formações complementares ao longo de sua prática, após a graduação. O que se espera é oportunizar espaços de diálogo com o intuito de promover trocas e construções de conhecimentos tanto para os formandos como para os professores em exercício, nas duas etapas de formação, preenchendo lacunas da formação inicial.

Este capítulo pretende narrar a experiência de um pesquisador e duas estagiárias do projeto e estudantes da graduação de licenciatura em Educação Física, que atuaram ativamente no planejamento e operacionalização dos Círculos de Cultura/Rodas de Conversas durante o ano de 2022.

Vale ressaltar que com a volta das atividades presenciais pós-pandemia, aproveitamos os formatos adaptados do modelo remoto, que facilitaram a conexão com todo o Brasil e diversos lugares do mundo, para realizar com sucesso todas as atividades

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526509562157167>

propostas para aquele ano letivo, com muita satisfação e aquisição de novos conhecimentos.

O método que optamos por utilizar é o Relato de Experiência que tem como base a explicação de como foi feito o procedimento proposto. Este trabalho é importante, pois tem como finalidade a produção de materiais de cunho acadêmico que servirá de aporte para consulta, além de suprir conhecimentos que não fazem parte da grade curricular da graduação, beneficiando de forma direta e indireta a todos aqueles que se interessem por pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia aqui utilizada é o relato de experiência, com o intuito de narrar nossas práticas como estagiárias em um projeto de extensão universitária, mostrando a importância dessa vivência para a formação docente, no que se refere às experiências profissionais dentro da nossa futura área de atuação, tanto na diversidade de possibilidades de práticas pedagógicas quanto na multiplicidade de temáticas. Desse modo, encontramos consonância em Capozzolo *et al*, 2013 e Mussi, *et al*, 2021 quando comentam que:

A experiência 'é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes' (BRETON; ALVES, 2021, p.3), portanto, é ela "que desperta o poder de conhecer" (MENEZES, 2021, p.10). Em seu domínio ocorrem as aprendizagens (KASTRUP, 2008). Apesar de não ser a única ou exclusiva maneira para seu atingimento, não se 'pode aprender pela experiência do outro, a não ser que essa experiência seja revivida e tornada própria (p.64).

No projeto de extensão intitulado "Práticas pedagógicas em Educação Física Escolar: outras possibilidades (PPEDF)" a cada ano selecionamos uma temática para ser trabalhada através de pesquisas de interesse respondidas pelo nosso público-alvo que é formado por estudantes e professores em formação inicial e continuada. Em 2022, decidimos dialogar sobre as questões de

Gênero na Educação Física escolar, convidando especialistas da área para participar dos nossos eventos de formação. Nossa metodologia é baseada nas teorias de Paulo Freire, e utilizamos os círculos de cultura e rodas de conversa para operacionalizar nossa prática, um espaço onde o professor aparece como coordenador do diálogo entre todos os participantes, em que a proposta é construir o saber de forma coletiva, onde todos ensinam e aprendem (BRANDÃO, 2010).

Segundo Paulo Freire (1987, p.21) na obra “Pedagogia da autonomia”,

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Assim, conduzimos nossas práticas, de acordo com Freire, nosso principal referencial teórico e defendemos e buscamos uma educação libertadora e democrática, dialógica e inclusiva, uma educação pensada para todos(as) sendo livre de qualquer tipo de opressão, autoritarismo e domesticação.

Assim sendo, organizamos rodas de conversa de forma online com intuito de poder chegar a pessoas em qualquer lugar do Brasil e do mundo. Neste ano, as rodas intituladas “Gênero na Educação Física escolar”, tiveram como convidados os especialistas Prof. Doutor Fabiano Pries Devid e Prof. Doutor Leandro Teófilo de Brito.

Em 20 de Maio de 2022, demos início a nossos eventos, e a Roda com o Prof. Dr. Fabiano Devid - UFF², teve um total de 145 inscritos, de 38 instituições, sendo 78,6% de graduandos, mostrando o grande interesse de alunos universitários nessa temática. Dessas inscrições, tivemos 81 participantes, ou seja 51,8% dos inscritos.

A discussão foi baseada no conceito de Gênero, na importância de se estudar essa temática, além do processo de vigilância sobre

² Universidade Federal Fluminense

esta no âmbito da educação. Foi discutido os porquês de tão importante assunto ficar à sombra na formação em Educação Física, e sobre os desafios para a área atuar com essa discussão. Foram citadas algumas produções acadêmicas sobre gênero na Educação Física e indicações de leituras para complementar os estudos.

A partir da nossa troca, entendemos que a escola é uma forte colaboradora para a mudança do cenário atual em relação à sexualidade e gênero, com potencial de abranger as feminilidades e masculinidades e assim, combater as violências e evasão escolar principalmente nos grupos LGBTQIA+. Percebemos nas rodas de conversa que a Educação Física pode contribuir de forma grandiosa, já que é muito importante para formação humana.

Ficou muito claro a importância e a necessidade de compreendermos o porquê de estudarmos e entendermos as questões de Gênero nas aulas de Educação Física, pois querendo ou não, os preconceituosos de plantão que tentam barrar estes tipos de discussão, serão vencidos porque não podemos negar acesso a informações e, como educadores e futuros educadores devemos promover o acesso a elas, além de ajudar na prática cada vez mais cedo do respeito à diversidade e ao próximo.

Freire (1987), diz que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”, logo como professores é nosso dever fazer com que a escola seja um espaço seguro para todos(as).

Além disso, foi trazido à discussão, o fato de muitas escolas ainda dividirem as aulas de Educação Física por Gênero, que é um ideal tardio e ultrapassado, muitas vezes trazendo conceitos biológicos para justificar essa separação, que reforça uma diferença de forma negativa e contribui para exclusão de grupos.

Outro ponto desse mesmo contexto é a mudança de regras com intuito de “facilitar” a inclusão de meninas em qualquer atividade considerada masculina, o que é um outro reforçador da exclusão, podendo fazer com que elas se sintam excluídas e inferiores ao invés de gerar interesse pela atividade e pelas aulas de Educação Física. Dessa forma, o caminho está sendo na

contramão, gerando menos interesse na Educação Física que tem grande potencial de ser uma aula formadora e inclusiva.

A segunda Roda de Conversa, foi realizada com Prof. Dr. Leandro Teofilo de Brito - UFRJ³ no dia 24 de junho, e teve um total de 100 inscritos de 17 instituições, sendo que 73% eram alunos da graduação. Mais uma vez mostrando o interesse dos(as) alunos(as) em formação na temática discutida.

A discussão foi direcionada acerca das questões de gênero e sexualidades na Educação Física escolar, segundo a teoria Feminista pós-estruturalista nos estudos de Gênero, as experiências com a coeducação - construção teórica do Marcos Neira sobre a Educação Cultural, além das experiências do convidado quando professor do Colégio Pedro II e na Iniciação Científica, que incluíram as questões de Gênero na perspectiva do ENEM. Foi mencionado ainda o que se deve esperar do futuro nesta temática.

Podemos tirar como aprendizado a necessidade do entendimento das questões de Gênero dentro das aulas de Educação Física, visando promover um trabalho mútuo com meninos e meninas a fim de oportunizar a todos a vivência da cultura corporal do movimento, priorizando o acesso à informação, além de vivenciar práticas pedagógicas cada vez mais democráticas em qualquer ambiente inserido, sempre priorizando a não interferência na vivência e desenvolvimento do aluno e no desenrolar das aulas.

Sabemos dos desafios que se encontram presentes na educação física escolar, que fazem parte do senso comum, e de pressuposições sem base, quando consideram que as aulas de educação física estão resumidas somente aos jogos de bola no chão da quadra da escola, sem considerar outros elementos importantes desta disciplina. Durante a conversa em nosso círculo foi possível perceber o quanto se faz necessário tirarmos a Educação Física dessa posição de disciplina que visa somente ao desporto.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Outro ponto bem comentado foi sobre o desafio que a Educação Física escolar enfrenta ao trabalhar com a metodologia da coeducação, que ajuda a promover a formação humana e a cooperação entre pares, uma vez que as crianças já chegam na escola com suas crenças e pensamentos. O/A professor(a), a equipe pedagógica e os responsáveis possuem um papel importante na construção e desenvolvimento desse ser humano que mais tarde, quando adulto(a), e tendo acesso à experimentação da coeducação conseguirá entender a importância desta na sua vida.

Atualmente existem várias pesquisas que falam da importância desse contato e o que pode ser desenvolvido ao longo do tempo. Ressalta a questão de um trabalho entre pares comuns e incomuns quando criança através da coeducação contribuem de forma positiva na formação para o meio social, frisando também o quanto na Educação Física é ultrapassado a divisão de meninos e meninas nas aulas práticas dificultando o trabalho da coeducação.

O surgimento dos “Estudos de Gênero” no campo da Educação Física por Joan Scott (historiadora feminista), lançado na revista “Educação e realidade” em 1995 foi um importante marcador para os estudos nesta área. Pode-se dizer que foi um impulso necessário a respeito dos estudos de gênero nas masculinidades, levando complexibilidade ao conceito de gênero, identificando os sentidos sociais, culturais e históricos do que se entende por feminino e masculino.

Novas perspectivas vêm surgindo em relação aos avanços nos estudos que englobam a temática gênero, LGBTQIA+, além das questões sobre teoria Queer, interseccionalidade, Decolonialidade e pós-colonialidade, feminismo marxista. É necessário lançar um olhar mais dedicado para as questões raciais e de classe social que podem trazer influências para cada questão acima citada.

Em continuidade, e levando em consideração o ambiente no qual estamos inseridos mais os relatos de alunos e professores, fizemos a roda de conversa com a Prof^a Dr^a. Denize Sepulveda que trouxe a importância de falarmos a respeito da presença e existência de alunos transgêneros na escola. A roda de conversa

“Pessoas Trans na Escola: Questões e Reflexões” também está ligada com a temática principal que estávamos trabalhando no ano de 2022, e foi bem marcante pois foi a primeira roda realizada de forma presencial no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP Uerj, local onde acontecem nossas ações do projeto.

Este evento foi aberto a toda comunidade interna e externa, e os participantes tiveram a possibilidade de conhecer mais sobre a legislação vigente a respeito das pessoas Trans, e puderam discutir e perguntar sobre a importância do debate para esse grupo e de que forma ela deve ser aplicada dentro do ambiente escolar. Foram postas questões referentes à LGBTfobia e sua lei de criminalização, ressaltaram o quanto esse passo foi uma conquista importante para comunidade e de que forma nós, que estamos dentro da escola podemos combater todo ato discriminatório para a segurança e inclusão de todos(as).

Sentimos a necessidade de discutir mais sobre os assuntos que englobam a temática de Gênero, então realizamos mais um círculo de cultura, mas dessa vez foi um evento de formação fechada para os integrantes do PPEDF, mais uma vez na companhia do Prof. Dr. Leandro Teofilo. Conversamos e trocamos questões sobre o texto “Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte” de autoria do nosso convidado. Falamos sobre os conceitos de “falocentrismo”, “pró feminismo” e “masculinidade queer/ cuir/ kuir que foram apresentados e aprofundados com o grupo, conceitos estes que para alguns era o primeiro contato mas que ia contribuir para o nosso leque de conhecimento que estava sendo desenvolvido. Falamos a respeito das ligas esportivas que disputam campeonatos nacionais e são contrárias aos estereótipos de masculinidade hegemônica, debatemos a respeito de personalidades conhecidas dentro dessas, além de entendermos como por serem minoria, os homens gays que fazem parte acabam não tendo tanta visibilidade. Seria por causa da presença majoritária da masculinidade hegemônica?

A partir desse encontro fizemos várias reflexões a respeito de como desde muito cedo somos apresentados a diversas coisas que

são denominadas de “meninos” ou “meninas”. Percebemos também que mesmo adultos(as), essas questões ainda nos assombram por estarem ligadas a questões históricas, culturais e biológicas perpetuando-se de geração em geração.

Uma hipótese a ser considerada é que, no ambiente escolar essa questão tem início na educação infantil, momento em que as crianças estão absorvendo tudo que está a sua volta e reproduzindo. Como poderíamos trabalhar de forma diversificada e prática os elementos comuns entre meninos e meninas?

Com essa experiência foi possível iniciarmos uma discussão a respeito de quais possibilidades e caminhos poderíamos seguir e quais abordagens deveríamos utilizar nas aulas de Educação Física. Como executar o que aprendemos no chão da escola como futuros professores(as)? Freire (1987) sinaliza que “É pensando criticamente à prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ainda querendo aprofundar esses conhecimentos, realizamos o segundo círculo de cultura fechado ao grupo do PPEDF, quando pudemos conhecer um pouco mais do Corfebol através do professor Juan Leal que nos apresentou um trabalho de sua autoria resultado de sua dissertação de mestrado intitulado “Equidade de gênero e a cultura patriarcal”. Ele trouxe sua experiência na prática do Corfebol em um colégio do município de Macaé.

Acerca do Corfebol, é importante destacar que é um esporte obrigatoriamente misto, ou seja, meninos e meninas jogam juntos de forma igual em relação ao número de participantes não podendo passar de 4, sendo 2 meninas e 2 meninos. O jogo conta com uma mistura de jogadas individuais em equipes entre as duplas que são compostas por uma menina e um menino. O círculo frisou a importância desse tipo de esporte dentro do ambiente escolar e a sua contribuição para exclusão da ideia de domínio das quadras serem predominantemente dos meninos.

Desse modo se torna possível romper a visão patriarcal que está presente na maior parte dos esportes através da realização mista que acontece no corfebol. O corfebol trouxe para nossa formação

mais uma vez o termo Coeducação que trabalha com a questão de equidade em relação à participação na prática desportiva. Muitas das vezes misturar meninos e meninas nas aulas de educação física não é suficiente, não é sinônimo de equidade.

Nesse encontro, falamos também sobre respeito e também sobre o cerceamento das discussões por parte da sociedade em relação às temáticas sobre questões de Gênero que acabam adentrando o ambiente escolar através dos nossos alunos e como lidar com estas.

CONCLUSÃO

Ao final do ano de 2022, pudemos olhar para trás e refletir sobre todas as nossas ações ao longo deste período, fazer uma avaliação coletiva através de nossas experiências e lendo as avaliações de nosso público. Ao ver os resultados de todo nosso trabalho, conseguimos perceber um grande crescimento individual e coletivo da nossa equipe, conseguimos grande reconhecimento do nosso público e da nossa instituição, chegando a receber convites para participação de eventos e fechamento de parcerias, dentro e fora do CAP-Uerj, sendo tudo isso fruto da nossa dedicação com a comunidade acadêmica.

Em nossos eventos, o público sempre se mostrou participativo e atento, contando com a participação de várias instituições nacionais e até internacionais. As trocas se transformaram em materiais importantes, que estão disponibilizados no nosso Instagram (@edfiscaoutraspossibilidades) e nossos eventos estão disponíveis no nosso canal do YouTube⁴, com intuito de propiciar acesso ao público do rico material discutido e apresentado.

Valorizamos a perspectiva dialógica e crítica no processo de ensino aprendizagem e entendemos a importância dela para uma

⁴ Canal do Youtube do PPEDE, onde estão disponibilizados todos os nossos eventos realizados: <https://youtube.com/@praticaspedagogicasemeduca2006>

formação que coloca educadores(as) e educandos(as) em uma relação horizontal e de aprendizagem mútua.

Ao finalizar destacamos uma fala de Freire (1987) quando diz que o ser detentor do conhecimento problematiza tudo o que percebe a sua volta e tenta no mínimo modificar não só a ele, mas tudo à sua volta, desde o mais simples ao mais complexo, desde um mero objeto até mesmo a realidade na qual ele se encontra inserido.

Dessa forma, percebemos a importância da problematização na construção das práticas pedagógicas e optamos por agir de forma a buscar uma formação com um corpo consciente e crítico.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Ana Patrícia; MIRANDA, Marcia; ANTUNES, Camilla Ribeiro Ramos; PINTO, João Victor de Oliveira. **O Projeto Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar e as Rodas Freireanas. A Didática, Práticas de Ensino - Infâncias, Juventudes e Vida adulta** - Livro digital Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XXI ENDIPE UBERLÂNDIA. 2022, v. 2.3, p.1084-1090, 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 22. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas, Flores, Fábio Fernandes, & Almeida, Claudio Bispo de. (2021). **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 60-77. Epub 25 de novembro de 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: outras possibilidades. Rio de Janeiro, 2022. Instagram: @edfisicaoutraspossibilidades. Disponível em: <https://instagram>.

com/edfísicaoutraspossibilidades?igshid=YmMyMTA2M2Y=
Acesso em set, 2023

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.)
Dicionário Paulo Freire. – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Patrícia da Silva

Pós-doutorado em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Iniciação à Docência “Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica”. Coordenadora do Projeto de extensão “Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar: Outras possibilidades”. Coordenadora do Prodocência, Projeto: “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)” e Coordenadora do PROEJAICAP-UERJ, Projeto: “Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Pesquisadora do GESDI, Grupo de Estudo e Pesquisa “Gêneros, sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos” (FFP/UERJ). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão em educação e educação física escolar.

Anatalia Kutianski Gonzalez Vieira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2011. Aluna de Iniciação Científica entre 2007-2013 no Laboratório de Fisiologia da Nutrição e Desenvolvimento (LFND) do Departamento de Ciências Fisiológicas da UERJ, IBRAG. Foi bolsista FAPERJ/TCT no mesmo laboratório vinculada ao projeto Estudo do metabolismo energético de linfócitos humanos provenientes de coortes submetidas à intervenção nutricional. Avaliação de potenciais biomarcadores. Atua na área de hemodinâmica cardíaca e metabolismo energético mitocondrial de cardiomiócitos através das Técnicas Langendorff, Western Blotting, PCR e Oxígrafo OROBOROS. Possui pós-graduação em Perícia e Auditoria ambiental (Uninter). Doutora em Biociências pelo Programa de Pós-graduação em Biociências (PPGB-UERJ). Atualmente Professora Adjunta no CApUerj, coordenadora do

projeto de Estágio Interno Complementar e Iniciação Científica (Efeito do consumo crônico do adoçante natural Stevia sobre a Biologia Molecular e Fisiologia Cardiovascular de camundongos obesos); filiada à Associação DOHaD Brasil; Coordenadora da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CEDERJ). Leciona no Ensino Médio do CAP-Uerj e atua nas áreas de ensino de Ciências e Biologia, impressão 3D, gamificação e divulgação científica.

Bruna Gonçalves da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Fisiopatologia Clínica e Experimental (FISCLINEX/UERJ), onde dedica-se a pesquisa com enfoque na utilização de adoçantes dietéticos e sua correlação com a obesidade. Detém o título de mestre (2017-2019), no âmbito das Ciências (FISCLINEX/UERJ), tendo desenvolvido suas atividades no Laboratório de Fisiologia da Nutrição e Desenvolvimento, pertencente ao Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes da UERJ. Encontra-se, atualmente, cursando uma pós-graduação na área de Fitoterapia (IPGS). Possui graduação sanduíche em Nutrição (2016) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ- Brasil) e Universidade do Porto (UP - Portugal). No presente momento, dedica-se ao estudo das temáticas centrais: tecido adiposo branco, metabolismo energético, fisiologia endócrina, adoçantes dietéticos, stevia, sacarina e hiperalimentação durante o período da lactação.

Camilla Ribeiro Ramos Antunes

Graduanda em Licenciatura no curso de Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ). Bolsista no Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) - (CAp-Uerj). Membro do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAp-Uerj). Membro do Projeto do Projeto de Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAp-Uerj). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI - Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ).

Denize Sepulveda

Vice-coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdade Sociais (PPGedu) da

UERJ/FFP. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Departamento de Educação na Faculdade de Formação de Professores. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (2020). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ /PROPED (2016). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (2012). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). Especialista em Educação Especial pela UFF (1995). Especialista em Psicopedagogia pela PUC-Rio (1997). Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio (1999). É bacharel e licenciada em História (1993). Sub-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira da UFF, cadastrado no CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos da UERJ/FFP, cadastrado no CNPQ.

Fabiano Pries Decide

Licenciado Pleno em Educação Física pela UFRRJ. Mestre e Doutor em Educação Física e Cultura pelo PPGEF-UGF. Pós-Doutor em História Comparada pelo PPGHC-UFRJ. Professor Associado do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEFCNPq). Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GTT Gênero-CBCE). Autor dos livros “Gênero e Mulheres no Esporte: História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos” (Unijuí) e “História das Mulheres na Natação Feminina no século XX: das adequações às resistências sociais” (Hucitec). Organizador dos livros “Estudos de Gênero na Educação Física e no Esporte” (Appris) e “Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte” (NVersos).

Gabriela Aragão Souza de Oliveira

Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense; Mestre e Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professora Adjunta da UERJ, atuando no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ com Educação Física escolar na educação básica e professora das disciplinas Prática em Educação Física Escolar e Estágio Supervisionado em

Educação Física Escolar III na graduação em Licenciatura de Educação Física da UERJ.

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 2015, com doutorado defendido em 2013, com a tese “Os atos de fala nos textos instrucionais: uma proposta de leitura na perspectiva interlocutiva” do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Atua na Educação Básica e na formação de professores de Letras no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira desde ano de 2015. Orientadora de Iniciação Científica e coordenadora do projeto de extensão "Rodas de leitura Lélia Gonzalez". Dedicar-se à divulgação de concepções interdisciplinares na área de Língua, Linguística e Literaturas, sobretudo a partir de questões de identidades socialmente apagadas. Participa do grupo de pesquisa “INTEGRA”: Interação, Texto e Gramática.

Hyan de Freitas Franco

Formado em Ciências Biológicas pela UERJ, aluno de iniciação científica no Laboratório de Fisiologia da Nutrição e do Desenvolvimento (LFND-IBRAG), onde investiga os efeitos moleculares na patogênese da obesidade e suas repercussões metabólicas. Desde a sua iniciação científica, participa e desenvolve pesquisas em modelos experimentais sobre os efeitos endócrino-metabólicos do consumo de adoçantes dietéticos, e suas ações sobre a regulação da homeostase glicêmica e metabolismo energético. É integrante do grupo de pesquisa "Obesidade, Ciências Fisiológicas e formação de professores em Biologia: Abordagem Interdisciplinar".

Jhonathan Marques De-Filippi Nascimento

Licenciando em Ciências Biológicas pela UERJ, atua como bolsista de iniciação científica no Laboratório de Fisiologia da Nutrição e do Desenvolvimento (LFND-IBRAG). Desenvolve pesquisas na área de metabolismo energético mitocondrial de cardiomiócitos e no projeto “Efeito do consumo crônico do adoçante natural Stevia sobre a Biologia Molecular e Fisiologia Cardiovascular de camundongos obesos, utilizando modelo animal”. Integra o grupo de pesquisa "Obesidade, Ciências Fisiológicas e Formação de Professores em Biologia: Abordagem Interdisciplinar" como pesquisador.

José Guilherme de Oliveira Freitas

Possui graduação em Licenciatura Plena em Física - Fundação Técnico Educacional Souza Marques (1978-1981), Pós-Graduação em Psicopedagogia Diferencial da Aprendizagem - PUC-RJ (1995-1996), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001-2004), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005-2010) e Pós-Doutorado em Educação - UFRJ (2012-2013). Atua como Pesquisador no Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE/UFRJ na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 2005, e como Coordenador do Grupo de Estudos sobre Sexualidades, Identidades, Diversidades e Inclusão GESEI/LaPEADE desde 2014.

Katia Celeste Dias Henriques

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense; pós-graduação em Tradução de Espanhol pela Universidade Gama Filho; pós-graduada em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo CEFET/RJ; licenciada em Educação Física e Desportos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Docente I da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro atuando como professora de Educação Física e de Línguas Portuguesa e Espanhola.

Leandro Teófilo de Brito

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Formação em Licenciatura em Educação Física e Mestrado em Educação pela UFRJ; Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador das temáticas gênero e sexualidade com focalização nos estudos sobre homens e masculinidades. Coordenador do Grupo de Estudos sobre Masculinidades e Educação (GEMasc).

Luis Paulo Cruz Borges

Professor Adjunto, atuando na Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as infâncias e juventudes

(GEPRIF/CNPq). Sendo, também, Procientista pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA/ UERJ- FAPERJ).

Maíra de Oliveira Freitas

Doutoranda e Mestre (2013) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Possui graduação em Pedagogia (2009) pela mesma universidade e, atualmente (desde 2015), é professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp- UERJ), Departamento dos Anos Iniciais (DEF). Coordena os Projetos de Prodocência Questões de gênero na Escola: Por um enfrentamento às desigualdades e assimetrias na Educação Básica. Participa de diversos projetos de Extensão Universitária, dentre eles, Circularidades na escola pública, Dialogia, LABORA e LUMEI. Participa do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, coordenado pela professora Dra. Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as Infâncias e Juventudes (GEPRIF), no CAp-UERJ.

Marcelo da Cunha Matos

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), mestre em Educação e graduado em Educação Física, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) e coordenador do projeto de extensão Conhecimento InterCaps sobre Educação Física (Cicapef). Coordenador Pedagógico da Rede Privada de Ensino.

Márcia Miranda

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Brasília (UNB) e mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2004). Atualmente professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Pesquisadora do Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) - (CAp-Uerj). Pesquisadora do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras

Possibilidades (CAp-Uerj). Pesquisadora Projeto de pesquisa e Iniciação à Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAp-Uerj). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI - Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ). e Coordenadora do PROEJAICAP-UERJ, Projeto: “Educação Física Escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Questões e Aproximações”. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, com ênfase em ensino e aprendizagem das habilidades esportivas, atuando principalmente nos seguintes temas: tênis de campo, aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento motor. Atualmente atuando na área de Educação Física Escolar e Educação Inclusiva.

Maria Luíza Mendes Santos

Mestranda em Educação Física (UFRJ). Pós-graduada em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI - UFRJ). Licenciada em Educação Física (UFRJ). Graduanda em Educação Física (UFRJ). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE - UFRJ). Professora Substituta de Educação Física no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI, UFF).

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Doutora e Mestre em Educação (UFRJ), Licenciada em Educação Física (UFRJ). Professora associada da Escola de Educação Física e Desportos (UFRJ). Coordenadora de Extensão (EEFD-UFRJ). Fundadora e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE-UFRJ). Coordenadora da Pós-Graduação gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI-UFRJ).

Rafaela Soares Cortes

Graduanda em Licenciatura no curso de Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ). Bolsista no Projeto Prodocência “O Corpo como Prática Pedagógica: um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha) - (CAp-Uerj). Membro do Projeto de Extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades (CAp-Uerj). Membro do Projeto de Iniciação à

Docência (ID) Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica (CAp-Uerj). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GESDI - Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (FFP/UERJ).

Renan Corrêa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Licenciado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de estudos e pesquisas Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI) e do grupo Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB).

Samara Oliveira Silva

Mestranda em Educação Física (UFRJ). Pós-graduada no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ) ênfase em Educação Física Escolar. Licenciada em Educação Física (UFRJ). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE - UFRJ). Professora Substituta do Colégio de Aplicação da UFRJ-CAP.

Yuri Sepulveda

Possui graduação em Comunicação Social - com Habilitação em Cinema pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015), Mestrado em Estudos Cinematográficos pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2017). Doutorando em Estudos de Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Membro do grupo de estudos e pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI) da UERJ e do grupo de estudos e pesquisas Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira da UFF. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Visual e Cinema. Atuando principalmente nos seguintes temas: Conservadorismo, Redes Sociais, Cultura, Comunicação.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência – 87; 91; 94; 97; 148

Autoestima – 93; 95

Autonomia – 24; 34; 87

B

Binarismo – 31; 36; 40; 42; 50; 52;

C

Círculo de Cultura – 22; 162; 163

Coeducação – 33; 34; 35; 39; 41; 53; 121; 143; 161; 162; 165

Colonialidade – 15; 162

Conscientização – 10; 11; 12; 16; 26; 40; 94

Corpo Consciente – 88; 166

Cultura Corporal – 53; 91; 105; 140; 161

Cultura Patriarcal – 11; 12; 18; 21; 22; 25; 164

D

Depressão - 93

Desigualdade – 40; 115; 136; 138; 147

Diálogo – 22; 35; 36; 41; 50; 52; 77; 122; 134; 157; 159

Diferenças – 10; 15; 33; 36; 37; 40; 53; 60; 104; 117; 125; 129; 134; 147

Discurso – 37; 124; 134; 153

E

Educação Física Escolar – 19; 34; 38; 40; 50; 54; 91; 101; 114; 118; 162

Educação Sexual – 101; 107; 110; 112

Equidade – 34; 37; 53; 74; 78; 121; 128; 140; 164; 165

Exclusão – 38; 42; 47; 55; 63; 119; 126; 147; 153; 160; 167

F

Feminilidades – 50; 62; 160

Formação de Professores – 11; 24; 65; 157; 169; 171; 172; 176

Formação Docente – 75; 78; 82;

Formação Inicial – 29; 42; 75; 76; 157; 158

G

Generificação – 34; 35; 36; 39; 40; 51

H

Heteronormatividade – 31; 35; 42; 52

Hierarquização – 20; 22; 33; 53; 121; 128

Homossexualidade – 57; 76

I

Identidades – 31; 35; 40; 50; 56; 80; 119; 123; 127

Inclusão – 81; 94; 101; 103; 119; 160; 163; 169

Interdisciplinar – 26; 96; 146; 150; 151

Interseccionalidade – 52; 75; 79; 83

J

Jogo competitivo - 138

L

Lgbtqia+ - 59; 62; 64; 70; 95; 160; 162

M

Masculinidades – 32; 36; 50; 64; 137; 142; 160; 162; 163; 173
Misoginia - 40

O

Obesidade – 91; 92; 93; 94; 95; 98; 99
Orientação Sexual – 52; 54; 61; 62; 72; 77; 126; 128; 133

P

Patogênese da obesidade - 92
Paulo Freire – 11; 22; 73; 159
Performatividade - 51
Pessoas Trans – 40; 63; 64; 67
Políticas Públicas – 49; 63; 78; 83; 86; 120
Pós-Estruturalismo – 50; 51; 53
Práticas Corporais – 32; 34; 36; 39; 40; 52; 54; 108; 122
Preconceito – 34; 37; 40; 62; 69; 90; 96; 120; 124; 129;
Programação Metabólica - 93
Projeto Político Pedagógico – 76; 77; 85

Q

Queer – 42; 52; 56;

R

Relações de Gênero – 29; 30; 35; 41; 56; 79; 117; 120; 123; 127
Roda de Conversa – 21; 29; 40; 80; 123; 127

S

Sexismo – 25; 34; 40

Sexo – 31; 32; 34; 46; 50; 51; 54; 60; 64; 92; 113; 122; 124

Silenciamento – 82; 117; 126; 129; 147; 153

T

Transexual – 89; 127

Transgeneridade - 54

Transgênero – 54; 89; 91; 96

Transição de Gênero – 87; 88; 89; 90; 95

Travestis – 59; 60; 61; 67; 68; 69; 71



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Este livro intitulado “Corpo Consciente e Questões de Gênero no chão da escola” é uma ação do projeto de extensão intitulado “Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: Outras Possibilidades” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Os temas e questões que nos propõe esta obra vão além de falar apenas das diferenças humanas e suas peculiaridades. Ela sugere um pensar plural e dinâmico de modo a mostrar uma realidade nua e crua a partir da demonstração dos inúmeros problemas recorrentes e aparentemente sem solução imediata para minimizar a dor e o sofrimento daqueles que são excluídos.

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-261-0956-2

