



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDUC  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO KENNER RODRIGUES DE CARVALHO**

**A (RE) PRODUÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO DOS  
CORPOS DE MENINOS E MENINAS: DISCURSOS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
MUNICÍPIO DE CATALÃO GOIÁS**

**CATALÃO  
2018**

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho

Título do trabalho: A (re) produção das normas de gênero e a educação dos corpos de meninos e meninas: Discursos e práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física do município de Catalão Goiás.

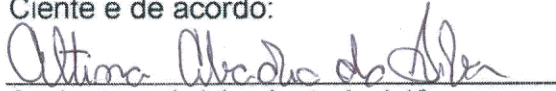
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 25 / 08 / 2019

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**LEANDRO KENNER RODRIGUES DE CARVALHO**

**A (RE) PRODUÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO DOS  
CORPOS DE MENINOS E MENINAS: DISCURSOS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
MUNICÍPIO DE CATALÃO GOIÁS**

Dissertação apresentada para defesa final à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Práticas Educativas, Políticas Educacionais e inclusão.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Altina Abadia da Silva.

**CATALÃO  
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do Sistema  
de Bibliotecas da UFG.

Carvalho, Leandro Kenner Rodrigues

A (re) produção das normas de gênero e a educação dos  
corpos de meninos e meninas: Discursos e práticas  
pedagógicas de professores/as de Educação Física do  
município de Catalão Goiás [manuscrito] / Leandro Kenner  
Rodrigues Carvalho. - 2018.

119 f.

Orientador: Profa. Dra. Altina Abadia Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

Bibliografia. Apêndice. Inclui  
siglas, abreviaturas.

1. Educação Física escolar. 2. Corpo e Gênero. 3. Cultura  
Corporal.

I. Silva, Altina Abadia, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CAMPUS CATALÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA 91ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
LEANDRO KENNER RODRIGUES DE CARVALHO**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE LEANDRO KENNER RODRIGUES DE CARVALHO.

Em 21/12/2018, às 14h30min, na Sala 1 – Mini auditório Prof.º Dr.º Sérgio Pereira da Silva, Bloco H, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 91ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Leandro Kenner Rodrigues De Carvalho, (matrícula nº 2017100561), intitulada: “ **A (RE) PRODUÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE MENINOS E MENINAS: DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE CATALÃO GOIÁS** ”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Prof.ª Dr.ª Altina Abadia da Silva (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientadora e Presidente da Banca), Prof.ª. Dr.ª. Andréia Cristina Peixoto Ferreira (IBIOTEC UFG/RC – Membro Interno) e Prof.ª Dr.ª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (PPGED/FACED, Universidade Federal de Uberlândia – Membro Externo). Os examinadores, na ordem citada, arguíram a mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 21/12/2018.

Prof.ª Dr.ª Altina Abadia da Silva  
PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

Prof.ª. Dr.ª. Andréia Cristina Peixoto Ferreira  
IBIOTEC, UFG/Regional Catalão

Prof.ª Dr.ª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva  
PPGED/FACED, Universidade Federal de Uberlândia

Secretaria do PPGEDUC

**Prof. Dr. Wolney Honório Filho**  
Coord. do Prog. de Pós-Graduação em Educação  
PPGEDUC - UFG/Regional Catalão  
Port. nº 2.882 de 08 de julho de 2015

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

**LEANDRO KENNER RODRIGUES DE CARVALHO**

**A (RE) PRODUÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO DOS  
CORPOS DE MENINOS E MENINAS: DISCURSOS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
MUNICÍPIO DE CATALÃO GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada para defesa final como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Altina Abadia da Silva - Orientadora  
PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreia Cristina Peixoto Ferreira - Membro Interno  
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - Membro Externo  
Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/FACED/UFU

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanilda Maria de Oliveira – Membro Externo  
Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC

## AGRADECIMENTOS

Chegando a hora de agradecer, começo a pensar na gratidão que tenho, primeiramente, à vida, que me possibilitou conhecer pessoas tão humanas ao longo do meu processo de existência, professores e professoras que me deixaram marcas, as quais são apresentadas durante todo este trabalho, e que contribuíram fortemente para que eu me tornasse esse professor.

Agradeço ao meu Deus que acredito, que confio e a quem entrego tudo nas mãos. Esse Deus que sinto é um ser que representa amor, compaixão, que tolera o outro, que respeita, que reconhece todas as formas de existências como possibilidades.

Agradeço à minha mãe, Leila, por ter me ensinado a ser gente de verdade, me ensinado a amar, a respeitar, a ser sensível, a me transformar nesse ser humano que sou hoje, por ter não só me aceitado, mas me amado como sou e me respeitado. A ela, minha rainha, minha gratidão pela vida.

Agradeço a todos os meus familiares; minha avó Maridilva, por tantas orações direcionadas a mim; à minha irmã Laura, por me fazer lutar e reexistir cada vez mais, já que você diz sempre que sou a sua inspiração, e por esse reconhecimento, me vejo sempre tentando ser um bom professor, e sou grato por essa oportunidade de deixar essa marca em você; a cada energia boa enviada pelos/as amigos/as e companheiros/as de jornada. Sem vocês tudo isso não valeria a pena hoje, entregando este produto para defesa final.

Agradeço imensamente à minha orientadora Altina, querida Tina. Sempre escutava seu nome por professores/as meus, durante a graduação, e não fazia ideia da pessoa iluminada que você é. Você me ensina diariamente, desde o início deste processo, que ensinar é também amar, cuidar, ser verdadeiramente humana. Obrigado pelo carinho, pelo afeto, pelas orientações, pelas conversas e filosofias compartilhadas, tomando nosso bom café, pela amizade, enfim, por tudo.

Gratidão à minha querida Andreia, que aceitou compor a banca de mestrado com tanta prontidão, minha primeira orientadora; como não me lembrar de você!? A que me fez sentir na pele a sensação de querer ser professor; constitui-me nessa linda profissão graças a você, ao seu jeito idiossincrático de ser; quantas experiências e histórias boas ao seu lado!? Compartilhamos

significativos momentos e, aqui, estamos mais uma vez. A você o meu muito obrigado e o meu carinho.

Agradeço à professora Elenita, que também aceitou compor a nossa banca, deslocando-se de outra cidade para vir contribuir com nossa pesquisa. Já a admiro por ler alguns trabalhos seus e perceber o enfrentamento com as mesmas direções que me inquietam também. Muito obrigado. Tenho certeza que suas considerações e trocas, compartilhadas na nossa qualificação, enriqueceram e contribuíram grandemente para nosso objeto central de estudo, contribuindo para que chegássemos à defesa final.

Gratidão à professora Vanilda, de quem me aproximei, mais academicamente, a partir da nossa qualificação, e que a admirei pelas suas considerações, me fazendo olhar para os conceitos centrais do trabalho com mais sensibilidade, explorá-los mais, discutir gênero. Espero ter conseguido me apropriar e me desenvolver melhor do processo inicial até aqui. Grato demais, por suas contribuições e pela amizade.

Quero agradecer também, à CAPES, (Código de Financiamento 001), pelo apoio, em realizar o presente trabalho, desde à graduação, e agora, no mestrado, me disponibilizando bolsa de estudos, me incentivando, contribuindo ricamente com a minha formação. Sem essa oportunidade, hoje, esse sonho não seria possível.

Agradeço a algumas pessoas especiais, de quem não citarei nomes, mas elas/es sabem quem são. Vocês são parte deste trabalho, assim como parte de mim. Serei eternamente grato ao universo, por me permitir cruzar o caminho de pessoas tão incríveis e sensíveis ao longo dos percursos da vida.

Dedico este trabalho a todas aquelas crianças que ainda são excluídas dos tempos e espaços das aulas de Educação Física, por se moverem das estruturas e dos regulamentos que as normas heteronormativas e de gênero nos disponibilizam, aquelas que fogem do padrão estabelecido, de ser homem e ser mulher. Dedico também a todas as pessoas que são assassinadas todos os dias, por serem quem são, mulheres, gays, lésbicas, negros/as, travestis, transexuais, meninos e meninas, enfim, toda a gente, mas que, por romperem com as normas de gênero, o que resta a essas pessoas são duas opções: ou voltam para o armário, ou são excluídas, eliminadas, isoladas, castigadas, e o que precisamos é reconhecermos todas as existências.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**PPGEDUC** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

**BDTD** – Banco de Dados de Teses e Dissertações

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

**CBCE** – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

**GTT** – Grupos de Trabalhos Temáticos

**EF** – Educação Física

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Levantamento bibliográfico no Banco de dados da Capes .....	40
<b>Quadro 2-</b> Levantamento bibliográfico no Banco de dados do BDTD .....	41
<b>Quadro 3-</b> Levantamento bibliográfico no Banco de dados do CBCE 2015....	42
<b>Quadro 4-</b> Levantamento bibliográfico no Banco de dados do CBCE 2015....	42
<b>Quadro 5-</b> Mapeando os/as participantes da pesquisa .....	51

## APÊNDICE

<b>Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>111</b>
--	------------

## RESUMO

O presente trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, na articulação com a linha de pesquisa em Práticas Educativas, Políticas Educacionais e inclusão. As inquietações surgem advindas de memórias e experiências escolares com a disciplina de Educação Física, marcas estas negativas, e que foram ressignificadas, das quais contribuíram para querermos aprofundar nos estudos de Gênero, Sexualidade, Educação do Corpo, na Educação Física escolar, mais especificamente com o olhar voltado para os conteúdos e elementos da cultura corporal. Portanto, nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo qualitativa, de caráter exploratório e de cunho etnográfico. Tivemos como problema de pesquisa: O que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão-Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas? Como objetivo geral: Investigar o que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas. Utilizamos a análise à luz de concepções críticas em Educação e Educação Física, bem como referenciais dos estudos de Gênero, Sexualidade. Nossa pesquisa foi realizada em cinco escolas da rede pública municipal de Catalão-Goiás, materializada com o terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, portanto cinco professores/as foram os/as participantes da pesquisa. Fizemos um levantamento bibliográfico acerca da nossa temática nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES e do BDTD e artigos publicados no CBCE. Os instrumentos metodológicos foram: diário de campo; observação participante, em cada turma de terceiro, quarto e quinto ano de cada um/a dos/as professores/as participantes; além de entrevista semiestruturada com cada um/a desses/as professores/as. As práticas e discursos dos/as professores de Educação Física, revelam que as aulas ainda se configuram como espaço/tempo que (re) produz as estruturas que estabilizam os corpos, reforçando normas e padrões de gênero, regulando os corpos excêntricos que fogem da fronteira da heteronormatividade. Algumas técnicas tradicionais, instrumentais, têm sido colocadas em ação, como forma de manutenção de uma norma que vigia, castiga, controla, educa os corpos, enfim, uma Educação Física ainda escondida e empurrada para dentro do armário.

**Palavras-Chave:** Educação Física escolar; Corpo e Gênero; Cultura Corporal.

## ABSTRACT

The present work is inserted in the Post-Graduate Program in Education of the Special Academic Unit of Education of the Federal University of Goiás - Regional Catalão, in articulation with the line of research in Educational Practices, Educational Policies and inclusion. The concerns arise from memories and school experiences with the discipline of Physical Education, these negative marks, which have been re-signified, which contributed to our desire to deepen in the studies of Gender, Sexuality, Body Education, in Physical School Education, more specifically with the focus on the contents and elements of body culture. Therefore, our research is characterized as a qualitative field research, with an exploratory and ethnographic character. We had as a research problem: What the pedagogical practices and the speeches of Physical Education teachers that work in classes from third to fifth year of elementary school, in municipal public schools of the city of Catalão-Goiás, reveal about the Body and Gender issues in class? As a general objective: To investigate what the pedagogical practices and the speeches of Physical Education teachers that work in classes from third to fifth year of elementary school in municipal public schools of the city of Catalão Goiás, regarding the issues of Body and Gender in class. We use the analysis in the light of critical conceptions in Education and Physical Education, as well as references of the studies of Gender, Sexuality. Our research was carried out in five schools of the municipal public network of Catalão-Goiás, materialized with the third, fourth and fifth year of elementary school, so five teachers were the participants of the research. We did a bibliographical survey about our subject in the databases of dissertations and dissertations of CAPES and BDTD and articles published in the CBCE. The methodological tools were: field diary; participant observation, in each third, fourth and fifth year of each of the participating teachers; in addition to a semi-structured interview with each one of these teachers. The practices and discourses of physical education teachers show that the classes still constitute space / time that (re) produces the structures that stabilize the bodies, reinforcing norms and standards of gender, regulating the eccentric bodies that flee the border of heteronormativity. Some traditional, instrumental techniques have been put into action as a way of maintaining a norm that watches over, punishes, controls, educates the bodies, in short, a Physical Education still hidden and pushed into the closet.

**Keywords:** School Physical Education; Body and Gender; Body Culture

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>20</b>
<b>CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.</b> .....	<b>20</b>
I.I – REGULAMENTO DOS CORPOS NA ESCOLA: A MANUTENÇÃO DA NORMA HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA. ....	26
I.II – A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL: CORPO E GÊNERO NAS AULAS. ....	29
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>36</b>
<b>PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>36</b>
II.I - LEVANTAMENTOS DE PRODUÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA.....	38
II.II- PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	48
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>54</b>
<b>DESLOCANDO PARA OS CAMPOS DE PESQUISA: “AH, VEIO AQUI PRA BOIOLAR?”</b> .....	<b>54</b>
CATEGORIA 1- CASTIGO E ISOLAMENTO PARA MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA. ....	55
CATEGORIA 2- EDUCAÇÃO E VIGILÂNCIA DOS CORPOS.....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>111</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge de inquietações que partiram das lembranças e memórias de minha<sup>1</sup> infância e adolescência, experiência pessoal de vida escolar, espaço este caracterizado por preconceitos e marcas de gênero que heterorregulavam os corpos das crianças, sendo eu uma delas.

Foi a partir dessas lembranças das referências escolares que pude começar a me interessar pelos estudos de gênero em uma disciplina cursada na graduação na Universidade. Foi quando mergulhei, pela primeira vez, pelos caminhos que trilham as discussões e debates em relação ao corpo. Mais especificamente pelos corpos que são produzidos e reproduzidos na Educação Física escolar. Escrevi e defendi o meu Trabalho de conclusão do curso também sobre corpo, gênero e sexualidade, no contexto de uma experiência pedagógica.

A partir de então, vejo-me com um olhar mais voltado para a construção das produções do que temos entendido por masculinidade e feminilidade hegemônica, como únicas possibilidades de existência. Portanto, sabemos que as possibilidades são plurais, essa é a nossa defesa, da pluralidade.

A partir dessas inquietações e experiências, no diálogo com os estudos de gênero e educação, foi que cheguei ao seguinte problema de pesquisa: O que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão-Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas?

Como objetivo geral, busquei: Investigar o que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas.

Os objetivos específicos são: a) Verificar como as questões de Corpo e Gênero têm sido problematizadas pelos/as professores/as de Educação Física

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho, optei por utilizar verbos na primeira pessoa do singular em alguns momentos, por se tratar de vivências singulares de minha história de vida. A partir do primeiro capítulo, o texto se encontra na primeira pessoa do plural, falo no coletivo, com a orientação e no diálogo com os/as autores/as.

nos conteúdos da cultura corporal; b) Analisar quais são os discursos de professores/as de Educação Física em relação as (re) produções das normas de gênero para meninos e meninas; c) Compreender como as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física têm contribuído para uma educação rumo à inclusão/exclusão e reconhecimento dos corpos nas aulas.

É nesse sentido que busquei mergulhar na descrição e apresentação da minha constituição humana desde a infância, na relação com os testemunhos que trago aqui, até chegar ao lugar de ser professor e querer compreender essas práticas e discursos de professores/as de Educação Física em relação ao corpo e ao gênero nas aulas.

A fim de fazer um percurso pelas lembranças deixadas pelo meu professor de Educação Física, volto, agora, para aquelas registradas como memórias de exclusão, ao lembrar do meu professor, que ministrava a disciplina no Ensino Médio. Esse professor não conseguia garantir que todos os/as alunos/as tivessem contato uns com os outros, separando os conteúdos temáticos entre meninos e meninas, o que causava um distanciamento entre os corpos masculinos e femininos. Nessas aulas, os meninos só jogavam futebol se tivessem habilidade e interesse por tal atividade, e as meninas jogavam voleibol; caso alguém não gostasse do jogo proposto de acordo com o seu gênero, ficaria excluído dos tempos e espaços da aula de Educação Física.

Com esse relato, posso explicitar como me sentia diferente, anormal em relação aos outros meninos, por não gostar de futebol. Pensava que o problema seria comigo mesmo, pois o próprio professor não desconstruía as piadas, xingamentos e preconceitos que eram a mim dirigidos, como por exemplo, “veado”, “boiola”, “ele deve ser gay”, simplesmente, por não gostar de futebol. Com relação a essa questão da determinação de um único modelo de masculinidade e de feminilidade aceita e prevista socialmente, Louro (2010) afirma que, em nossa sociedade, o que prevalece é a cultura de que homem que é homem *deve* gostar do futebol, como uma obrigatoriedade para se encaixar na norma de gênero que representa o masculino.

Essas sensações negativas, de exclusão, repressão e inferioridade que eu sentia, por não participar do jogo de futebol na aula de Educação Física, e por ficar ali quietinho no canto da quadra, me faziam questionar por que essa imposição e essa obrigatoriedade em jogar futebol iriam fazer de mim um sujeito

heterossexual? O professor não problematizava e nem elaborava uma reflexão crítica acerca da construção histórica social/cultural da norma hegemônica, que heterorregula nossos corpos, como modo de nos dizer como ser homem e como ser mulher.

Além dos constrangimentos frente às “piadas” preconceituosas e estereotipadas, no âmbito da sexualidade, havia ausências de discussões que tratassem de problemáticas que envolvessem o corpo, o gênero, a homofobia, as várias formas de se vivenciar e se deslocar no campo da sexualidade, do trato com as diferenças e com o respeito.

A ideia que me ocorria era de que algo de errado deveria acontecer com quem fosse homossexual, pois escutava o tempo todo, na escola, dos colegas, na família e na igreja, falas que evitavam e negavam a homossexualidade como orientação. Era um esforço de todas essas instituições para manter a ordem da heteronormatividade. Questionava-me, na minha adolescência, se um indivíduo, por ter sua sexualidade fora do centro de referência dos padrões normativos, seria menos humano do que quem estivesse vivendo inserido na norma de matriz heterossexual.

Não só a escola, mas todo e qualquer espaço educativo, atua como agente socializador dos seres humanos e junto com a família são responsáveis pela elaboração de valores, atitudes e preconceitos. Essa elaboração pode ser tanto reafirmadora de valores e preconceitos como pode ser contestadora, criadora de outras atitudes. A escola e os/as educadores/as não estão subtraídos da cultura mais ampla, estão nela imersos, mas podem pela sua própria característica apresentar-se como espaço de indignação frente as discriminações e preconceitos. (UNBEHAUM, 2010, p. 31)

As minhas aulas se resumiam em atividades esportivas, ou seja, somente os esportes compunham os conteúdos, mais particularmente, o futebol. Não havia muito sentido e significado, para mim, nas aulas de Educação Física naquela época. Particularmente considerava sem fundamento e não tinha contato com o contexto histórico daquelas atividades. Fui crescendo com certo trauma, ou um distanciamento dessa disciplina, já que as experiências me deixaram marcas de exclusão. Eu dizia que teria qualquer profissão, exceto a de professor, que, em último caso, seria a última opção, principalmente, se fosse de Educação Física.

Então chegou a época de pensar em qual curso escolheria na universidade. Tinha a ideia de que faria Odontologia ou Fisioterapia. Contudo, na UFG Regional Catalão, não tinha nenhuma dessas duas opções, e, como eu não tinha condições financeiras para manter um curso particular, acabo por me decidir que iria prestar vestibular para Educação Física. Pensava, nessa época, que era um curso que se aproximava da Fisioterapia, podendo, dessa forma, encontrar uma relação entre as duas áreas. A partir desse momento, fui aprovado no vestibular para entrar no curso de Educação Física.

Já, na graduação, no segundo ano, cursando Educação Física, ingresso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), do qual fui bolsista durante os três próximos anos que viriam, até encerrar o ciclo da graduação. Foi nesse momento que me integrei a esse grupo formativo, de iniciação à docência, formação de professores/as, com estudos, leituras, pesquisas e práticas pedagógicas bem diferentes daquelas vivenciadas na minha escolarização, principalmente, nessa disciplina, que havia marcado tanto, negativamente, minha infância e adolescência.

Nesse contexto do PIBID, foi, então, que percebi a oportunidade de espaço e possibilidades de problematizar essas questões que me inquietavam desde pequeno, além de poder compreender que as mesmas situações e episódios que me aconteciam, outras crianças e adolescentes também sofriam naquele espaço escolar. E, para mim, aquele lugar era o campo central de problematizar essa realidade, dado que eu via, muitas vezes, a escola como um todo se silenciar frente às violências inerentes às questões de corpo e gênero, não reconhecendo todas as pessoas que por ali passavam.

Em consonância com o percurso formativo do grupo PIBID, tive experiências com as disciplinas e com os professores e professoras que me marcaram com outros significados dissonantes daqueles deixados lá atrás. Lembro-me de todos e todas que deixaram marcas mais humanas no meu processo de existência, em especial, da minha professora do curso de Educação Física, que era a que ministrava a disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Futebol.

Nos primeiros contatos com essa professora, apresentei uma grande resistência em querer me aproximar das suas aulas, não por ela, mas pelo conteúdo que ela ensinava. Sentia-me naquela tensão, pensando, se não ia

reviver a mesma sensação que me acontecia naquela época, de me sentir isolado, de castigo, sem fazer a aula, porque eu não sabia jogar futebol.

Entreí no curso com esse medo do futebol, já que ele me deixou tantas lembranças negativas. Logo que comecei a disciplina, essa professora me fez enxergar, entender, significar e sentir o contato com o conhecimento teórico, histórico e crítico, por trás desse elemento, me fazendo compreender que o futebol se caracterizava como um dos vários fenômenos culturais que podemos vivenciar através dos elementos que integram a cultura corporal.

Aquelas sensações da infância e da adolescência, de exclusão, se tornaram reelaborações para problematizar, questionar, duvidar das verdades que nos são disponibilizadas, e que regulam nossos corpos, inscrevem marcas de gênero na construção do masculino e do feminino. Agora compreendia, então, esses fenômenos, pelo viés de um conhecimento elaborado, sistematizado, crítico. Foram experiências transformadoras, as quais chamo de ressignificação, sendo que aquelas marcas anteriores foram essenciais para que, agora, eu elaborasse a minha prática pedagógica de uma forma inspiradora, a partir daquela que me deixou lembranças positivas, libertadoras.

Constituí-me, portanto, como um professor que se posiciona frente às injustiças, piadas, xingamentos e violências acobertadas no ambiente escolar. Eu entendi, então, que a Educação Física tinha um significado, e era um significado humano, que só fui entender após me tornar e me descobrir professor.

Além desse processo formativo, na constituição de me tornar professor de Educação Física no grupo PIBID, participei também do programa de extensão e cultura da UFG/Regional Catalão, *CorpoEnCena*<sup>2</sup>, do qual fui integrante durante os anos de graduação. Nas construções teatrais do grupo, tínhamos muitas experiências e experimentações corporais nos laboratórios e ensaios.

Todos esses espaços formativos, da graduação, do PIBID, do teatro, me fizeram entender o meu processo de existência no mundo de uma forma muito mais poética. Olhei para o mundo, a partir de então, com um olhar de esperança,

---

<sup>2</sup> As ações do grupo *CorpoEnCena* estão relacionadas à produção artístico-cultural, intervenção pedagógica e investigação científica com linguagens corporais. As produções partem do diálogo com a cultura corporal, imanentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas/Artes Marciais, Esportes na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura, no âmbito da formação interdisciplinar de professores e/ou artistas na contemporaneidade. (Ferreira, 2008).

de alguém que se constituiu na defesa dos direitos humanos, da justiça social, na luta por uma educação de qualidade, pela formação cultural, enfim, acreditando, ainda, no ser humano.

Consegui, através das experiências que me foram proporcionadas, compreender outro contexto de atuação de professores/as, ressignificando aquelas marcas deixadas, dando um novo sentido de formação humanizada para a minha constituição, bem como para a de quem eu fosse me propor a formar.

Ainda, no diálogo com minhas lembranças da infância, estudante de ensino fundamental, tive uma briga com outro menino da minha idade na escola. Nunca gostei de brigar, de discussões, sempre gostei de conversar, de dialogar, entender o outro, essa era a tônica de minha personalidade. Lembro que era uma aula de Educação Física, e a professora disse que as meninas poderiam ir para a quadra primeiro, que fizessem uma fila e pudessem ir; logo após, os meninos fariam a fila e iriam também.

Não entendia muito bem o sentido dessa organização. Sempre me questionava sobre o porquê daquelas ações de sempre ter que separar a fila de meninos da de meninas. Aquela cena, aquele momento me marcou, quando um colega que sentava ao meu lado me disse, “pode ir também, faltou você”, olhando bem nos meus olhos. Eu, sem reação, como uma fuga para a minha defesa, levantei e só perguntei o que ele havia falado, e quando ele repetiu, partimos para os murros. Fomos, então, para a secretaria da escola, e a instituição se colocou na minha defesa, não justificando a nossa briga física por ele ter me insultado, mas o repreendeu.

Naquela época eu não fazia ainda muita ideia do significado que isso teria para a minha vida como ser humano, como professor, pesquisador. Mas, hoje, entendo aquele episódio como uma situação que aparece, cotidianamente, no chão da escola, e que, muitas vezes, a escola se apresenta omissa nesses casos, ignorando essas problematizações, não enfrentando, e o pior disso tudo, contribuindo para uma sociedade mais fria no que tange à capacidade de enxergar e a reconhecer o/a outro/a.

No entanto, tenho lembranças da disciplina de Educação Física, com marcas de uma Educação Física excludente, que não problematizava os preconceitos, xingamentos, violências em relação aos padrões heteronormativos

de gênero, no ambiente escolar, e que faltavam experiências amplas com o movimento e com o corpo. Ao mesmo tempo, tenho essa cena do posicionamento dessa outra escola, em relação ao que Junqueira (2013) denomina como Pedagogia do insulto, que será melhor explicitada durante os capítulos que estruturaram a dissertação, como um momento recordado como uma marca de posicionamento, de não silenciamento frente ao preconceito, frente a piadas carregadas de homofobia, sexismo, machismo e marginalização do/a outro/a.

A partir de meu relato e de minhas lembranças, considero que o/a professor/a deve ser o/a responsável por oferecer possibilidades para que todos/as os/as alunos/as tenham acesso às amplas experiências formativas, com as dimensões corporais que compõem a disciplina Educação Física, pela diversidade de conteúdos dessa área.

Nesse sentido, essa disciplina pode contribuir para os/as alunos/as no sentido de uma formação da sociedade que aceite e inclua as diferenças, inclusive no campo da orientação sexual. A escola precisa se colocar na contramão de qualquer construção impositiva e determinante da sexualidade “normal” ou “anormal”, bem como possibilitar aos/as alunos/as uma vivência ampliada com os conteúdos e com os seus corpos. Mais especificamente, na Educação Física escolar, professores/as não podem deixar marcas em um corpo deficiente de experimentações no campo do movimento e expressão, apenas por ser menino ou menina, por determinações de poder ou não poder. O/a professor/a deve ser um/a intelectual transformador/a, que contribui para desconstruir preconceitos, homofobia, normas de gênero preestabelecidas pela sociedade e reforçadas no dia a dia das crianças e jovens no ambiente escolar.

Assim, com essas lembranças e experiências como aluno, ficaram marcas, com memórias de exclusão, de ausências de problematização, pairando o registro de que a Educação Física não era contemplada em suas mais variadas dimensões corporais e culturais que integram a cultura corporal.

Compreendo que, se os preconceitos, piadas e brincadeiras que decorrem de alguns gestos, comportamentos, não forem problematizados pelos/as professores/as naquele espaço, mais especificamente, nos conteúdos da cultura corporal, como a dança, por exemplo, se os meninos não puderem

participar, por não ser considerada uma atividade masculina, uma educação qualitativa, em termos de humanidade, estará comprometida.

A Educação Física, portanto, necessita ser um componente que integre, receba, reconheça e inclua a todos e todas, e que possamos significá-la como uma disciplina que tenha como perspectiva o trato com os elementos da cultura corporal. Que os jogos e brincadeiras, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, todos esses conteúdos possam ser possibilitados na relação da prática pedagógica e dos discursos de professores/as de Educação Física.

Espero que esta pesquisa seja referência para educadores e educadoras olharem para a educação com mais sensibilidade, no afã de enxergar a todos/as. A partir desta produção, espero também que surjam novas inquietações pelo contato com a leitura do nosso trabalho, e que inspirem novas pesquisas, para que outras pessoas continuem defendendo o debate de gênero na escola.

É lícito aspirar que a Educação Física seja compreendida e caracterizada por marcar as crianças positivamente, com marcas de libertação dos corpos, emancipação, respeito e reconhecimento frente à diversidade humana.

Foi ingressando no mestrado em Educação, da UFG Regional Catalão, na linha de pesquisa de Práticas educativas, políticas educacionais e inclusão, e integrando o grupo de estudos e pesquisa NEPIE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação), que pude amadurecer as ideias, estudar, me apropriar de teorias que sustentassem minhas defesas e análises, que chego, então, às problematizações que vão adquirindo vida ao longo das produções deste trabalho.

É nesse conjunto de dados que, no primeiro capítulo, conceituo, de forma mais aprofundada, o que estou entendendo por gênero, por normas heterorreguladoras, por manutenção da matriz heteronormativa, além de entender como esses padrões e normas têm atravessado os conteúdos da Educação Física escolar.

A partir desses conceitos, a ideia central é entender se os discursos e as práticas de professores/as de Educação Física têm contribuído para a (re) produção das normas e desigualdades de gênero, ou se essas ações têm levado

em consideração a inclusão como parte do trabalho que reconheça a pluralidade como possibilidades de uma educação rumo à diversidade.

## **I- CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

No presente capítulo, tratamos de situar e esclarecer os conceitos centrais os quais nos propomos investigar. Os caminhos que percorremos para analisar o que revelam as práticas de professores/as de Educação Física, partiram, inicialmente, das discussões com os/as autores/as, que nos inspiraram e que nos deram vida para respirar a defesa da discussão de gênero no atravessamento dos conteúdos da cultura corporal na Educação Física escolar.

Em tempos de desesperança, precisamos insistir nessa discussão, para dar força e ânimo, rumo às práticas e discursos que priorizam as diversidades e todas as pessoas que fogem das fronteiras de gênero, a lutarem para ter suas liberdades e existências reconhecidas.

Para começar a tecer nossas discussões, devemos levar em consideração que, ao longo da história da humanidade, mulheres e homens sofrem violência de gênero em graus distintos, haja vista sermos alvo de um sistema patriarcal que nos impele um modelo de sexismo e outros prejuízos que nos obrigam a vivermos dentro de uma determinada identidade de gênero. São essas concepções e crenças que nos excluem de tempos, espaços, e que nos conduzem a desenvolvermos papéis de gênero complementares. São essas diferenças de posição entre homens e mulheres que geram graves cotas e índices de violência altíssimos. (SCOTT, 1995).

Conceituando mais explicitamente o que temos entendido como violência de gênero, a qual podemos definir, também, como dominação simbólica, é lícito dizer que:

[...] a força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se anunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos [...] (BOURDIEU, 1999, p. 15).

Nesse mesmo sentido, a construção do que consideramos masculino e feminino, na qualidade de concepção de gênero,

[...] remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definição de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos. (SCOTT, 1995, p. 81).

O que não significa uma negação à biologia, mas, ao contrário, para entender gênero, é preciso compreendê-lo como construção de caráter social e histórico. Ao conceituarmos gênero, precisamos também conceituar o que estamos entendendo e denominando por sexo, que é um termo para descrever as características internas e externas, a diferenciarem mulheres e homens. Mesmo que essas diferenças anatômicas se deem desde o nascimento, os significados dados a elas são sociais, culturais e históricos. Quando trazemos a reflexão e a análise para o centro do debate sobre questões de como e porquê da diferenciação sexual entre homens e mulheres, é que essa contestação perpassa pela indagação dos discursos sobre determinadas características, gestos, movimentos, trejeitos, são tomadas como definidoras de diferenças, e nomear a diferença é, ao mesmo tempo, e sempre, o que demarca uma fronteira. (LOURO, 2008).

Partindo do conceito de sexualidade, exposto por Correa (2013), como fonte de pesquisa de outros estudos e de diversas manifestações, podemos dizer que o corpo é transformado em sexual a partir da sua inserção no mundo da cultura, e que pode ser reduzido e traduzido em um processo não histórico, social, antropológico e psíquico. No entanto as identidades sexuais são produzidas socialmente, dizem respeito a processos, práticas e a distintas formas de vivenciar afetos, desejos, prazeres corporais. São essas ações que se constituem através dos discursos que dizem como os sujeitos devem viver suas sexualidades, ou seja, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, entre tantas outras infinitas formas de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

Tecendo uma análise aprofundada nas inter-relações entre cultura, gênero e sexualidade, na conexão com esse corpo, que é parte da nossa discussão, e que pode ser mais bem esclarecido e definido, Porpino (1999) diz:

[...] o corpo submetido ao controle não é algo novo em nossa civilização. Podemos destacar situações em que o corpo foi

negligenciado ou não valorizado em detrimento de outros valores dominantes, a exemplo das guerras, da ideia de que o corpo pode ser comparado a uma máquina ou considerado como fruto do pecado dos homens. Diferentes concepções de corpo podem ser vistas em diferentes contextos sociais e momentos históricos. As formas de vivenciar o corpo nas diferentes sociedades estão presentes nos simples momentos do cotidiano, como andar, por exemplo. As diversas formas de vida, de ser corporalmente, são apreendidas pela cultura. (PORPINO, 1999, p. 2).

Sofremos, então, de uma cultura negativa em relação ao corpo humano, e, a partir dessa repressão corporal, é que a maior parte dos nossos desejos e vontades parece ser incompatível com a maior parte das normas estabelecidas, e negar o corpo é negar as possibilidades de criação e espontaneidade da vida. Esse corpo cultural do qual estamos tratando aqui é um corpo histórico e, além do mais, é um corpo sentido, portanto, não se pode negar essas experiências que restringem as crianças de experimentarem os movimentos e conteúdos variados na Educação Física por estarem relacionados a determinações de modelos hegemônicos de atividades masculinas ou femininas, mas que sejam experiências humanas.

Segundo Correa (2013, p. 46) “É inegável que vivemos numa tradição cultural na qual nosso corpo sofreu e ainda sofre uma série de repressões por meio de preconceitos, normas sociais, interditos etc., sofrendo com isso uma rigidez postural”. Portanto, se faz fundamental que, para haver transformação nesse paradigma da desigualdade entre corpos masculinos e femininos, é necessário que professores e professoras acompanhem esses sujeitos em formação, na construção de saberes e conhecimentos, e que seus projetos de vida sejam inspirados nesse processo. Pensando em estratégias fundamentais para que alcancemos o exercício das liberdades individuais e coletivas, é preciso que disponibilizemos aos alunos e alunas o acesso a uma educação igualitária.

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no âmbito da Educação, é incluída, nesse documento oficial, a garantia da discussão e a inserção de temas na escola, chamados, no documento, de temas transversais (BRASIL, 1998). Dentro desses temas transversais, as discussões de corpo, orientação sexual e gênero são introduzidas como trato interdisciplinar nas aulas e conteúdos que compõem o currículo. Tais conteúdos, portanto, não se restringem mais apenas ao campo da biologia, e sim do conhecimento ampliado com a transversalidade dessas discussões na escola.

Nesse sentido, o trato com as questões de gênero e sexualidade foi ganhando espaço e relevância no processo de sistematização, para que professores e professoras pudessem se sentir mais preparados para o trabalho com a educação sexual no ambiente escolar.

A escola se configura como um espaço inserido numa sociedade fundamentada em um modelo patriarcal que define papéis, os quais influenciam, diretamente, na elaboração e comportamentos de educadores/as sobre o que esperar em relação aos papéis sociais tidos como 'normais' ou 'anormais' para homens e mulheres. Portanto, a instituição escola, na condição de lugar que privilegia o conhecimento elaborado, o saber científico, cultural, humano, precisa se propor a tornar-se um lugar de problematização, de debates, ampliar as ações educativas, enfrentar essas questões, para que possam, assim, prevenir ou minimizar as prováveis sequelas às crianças que sofrem qualquer tipo de discriminação de gênero, de violência e repressão sexual. Assim:

A escola precisa deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. Não é mais possível, hoje, que as questões relativas a sexualidade passe despercebidas ou que sejam tratadas com deboche, indignação moral, como também perpetuadora e conivente com a violência sexual, tanto simbólica quanto física. (CORREA, 2013, p. 51).

De acordo com Costa (1994), estamos, em nossa cultura, já imbricados em um modelo de repertório sexual fixo, estável, imóvel, e que, nessa cultura dicotômica, encontram-se homens e mulheres, que eles se relacionam com elas e vice-versa, então, o que não se encaixa nesse padrão é considerado e tratado como estranho, anormal, diferente. E é, nesse jogo da sexualidade, da construção de uma identidade, de ter certa 'obrigação' em optar ou se identificar por viver a vida em um mundo feminino ou masculino, roupas de menino e de menina, cores específicas para ele ou para ela, que gênero e sexualidade estão se relacionando em todos os seus processos constitutivos. No entanto, o que fica para nós, educadores e educadoras, e apoiados no mesmo sentido defendido por Louro (1997), é tentar atuar e mediar, levando em consideração que, para construir gênero, é necessário desconstruí-lo e entendê-lo como um lugar de transitoriedade.

Patrícia Lessa (2013), ao discutir, em um artigo, sobre as premissas para uma educação anti-transfobia, inicia sua escrita com dedicação a todas as vítimas dessa sociedade racista, homofóbica, lesbofóbica, transfóbica, e a todas as pessoas assassinadas brutalmente por serem quem são. Uma sociedade que não suporta a diferença, e, ao não suportar a diferença, não admite o gosto pela liberdade individual. Essa mesma sociedade que mata física e simbolicamente nos massacra pelo medo e pela violência contra os modos de ser não hegemônicos.

O que é a transfobia senão o medo, a aversão e a discriminação por pessoas que, de certo modo, rompem com as normas de gênero, colocando em cheque as identidades fixas e questionando, assim a naturalização do sexo como fato biológico. São trans porque migram, andam, movem-se entre as fronteiras de gênero. (LESSA, 2013, p. 115).

Ou seja, a identificação trans rompe com as estruturas da estabilização dos corpos e dos gêneros, deixando-as abaladas, movidas, questionadas, problematizadas, transcendidas, portanto, corpos que inquietam e desestabilizam. Louro (2003) nos provoca a exercitarmos a reflexão, buscarmos nas lembranças e memórias as situações, cenas cotidianas, regras e transgressões que se constituíram parte da nossa própria identidade, apontando caminhos possíveis para tentarmos desarranjar, tornar plural, diverso, e reinventar a verdade e a certeza sobre nossos corpos e nossas múltiplas e infinitas maneiras de viver a sexualidade. Nesse sentido, uma perspectiva para o trato com a educação para a diversidade deve estar atenta às possibilidades que cada tempo, período e momento histórico carrega. “Também deve estar atenta às cores e aos sabores da irreverência para não cair na tentação de reproduzir as fobias sociais e impor modos de ser”. (LESSA, 2013, p. 124).

Ainda, no diálogo com Louro (2003), e partindo de suas contribuições acerca desse corpo que estamos tratando,

Como um “projeto”, o corpo é construído. A marcação que sobre ele se executa é cotidiana; supõe investimento, intervenção. [...] processos que estão articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade e que podem ser compreendidos como pedagogias voltadas a produção dos corpos. É inevitável fazer face a essa diversidade de sujeitos e de práticas. É indispensável encará-la como constituinte do nosso tempo. [...] Um tempo em que a diferença se multiplicou. Um tempo em que a verdade é plural. (LOURO, 2003, p. 19).

O corpo biológico é produto de uma divisão que classifica, e, nessa divisão, encontram-se machos e fêmeas, aos quais se atribuem atitudes, gostos, gestos, um conjunto de representações que marcam o masculino e o feminino. Nesses padrões que a sociedade pré-estabelece, dissemina-se a violência simbólica contra todas as pessoas que fogem da norma, da regra, que não correspondem a esses padrões.

Quando falamos em sexualidades, identidades, gênero, não podemos encará-los como apenas um recorte de divisão entre macho/fêmea, ou apenas pelo aspecto biológico, pois seria minimizá-los a não entender o quão complexo são as variadas possibilidades de viver, estar e pertencer a esse corpo, ou seja, não entenderíamos a complexidade dos corpos das pessoas transgêneros, transexuais, bissexuais, travestis, homossexuais. Não é apenas a constituição biológica que faz o corpo, mas são as suas marcas, tempos, e a história que carregamos e herdamos, isto é, “[...] de produtos históricos de determinantes sociais”. (BOURDIEU, 1996, p. 110).

Partindo de toda essa discussão, com o olhar voltado para a instituição escola, devemos levar em consideração que esse espaço social é um lugar privilegiado, onde as relações afetivas, educacionais e profissionais acontecem. Portanto, são muitos corpos que compõem esse universo, no qual criamos vínculos, fortalecimento de relações sociais, amizades se constroem, e as descobertas de si e do mundo vão se constituindo.

A partir da priorização dos valores da cidadania a escola pode criar junto ao seu corpo discente o comprometimento com a solidariedade, o respeito o reconhecimento das diferenças de credo, de identidade de gênero e étnicas que compõem de forma rica o caldo cultural de nossa sociedade. (BRUNELO, 2013, p. 164).

Nesse sentido, encontramos-nos inseridos em práticas de significação, as quais, escola, família, religião, mídia, todas essas instituições ensinam, desde cedo, os tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, valores, prazeres, entre outras atribuições sociais, que nos são direcionadas ao longo de toda a experiência da vida, e que, ao serem inscritas nos corpos, produzem a sexualidade e as próprias pessoas. Entendemos que a escola, sendo privilegiada como espaço/tempo que garante a aprendizagem, não apenas transmite e produz conhecimentos, mas determina o que os sujeitos podem ou

não fazer, normalizando estratégias de modos de ser, posicionando-os na sociedade, a partir de múltiplos discursos, regras, saberes, determinações e práticas.

Louro (2000, p. 49) destaca que “[...] a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros que correspondem as formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”. Assim, a escola fabrica sujeitos, suas identidades de gênero e suas identidades sexuais, molda os corpos, legitima algumas identidades e reprime e marginalizam outras.

Mais do que nunca, são necessárias pedagogias que provoquem desordem nos códigos dominantes de significação em favor da reinvenção de formas de viver, enxergar, desejar, ensinar, aprender, experimentar e redignificar a vida. Pedagogias que, em vez de prenderem-se à vigilância, à intimidação e à estigmatização, ensejem horizontalidades e olhares que não veem por antecipação. (JUNQUEIRA, 2013, p. 207)

## **I.I- Regulamento dos corpos na escola: A manutenção da norma hegemônica na Educação Física**

No tópico anterior, tecemos sobre os conceitos centrais do nosso trabalho e objeto de pesquisa, tendo em vista algumas implicações que tomam o lugar e o espaço de práticas pedagógicas, que podem se efetivar tanto de uma forma contestadora e problematizadora, ou práticas ainda tradicionais, conservadoras, hegemônicas, e que afetam, diretamente, a vida de todos os sujeitos que estão imbricados nesse processo.

A partir de agora, pensando na escola como um lugar de conhecimento, de produção do saber sistematizado, elaborado, crítico, gostaríamos de refletir sobre esse corpo hegemônico, que a escola e a sociedade como um todo se esforçam para manter a preservação e a manutenção de um único modelo de homem e mulher, de masculinidade e feminilidade. Portanto um conhecimento que, muitas vezes, não se propõe a avançar na pluralidade cultural e humana.

A norma, então, que se prevalece e se configura, é centrada na referência do adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’. (JUNQUEIRA, 2013). É assim que a escola produz efeito sobre todos/as, tendo se tornado um lugar de circulação de preconceitos de todos os

tipos, racismo, sexismo, homofobia, etc. Nossa reflexão, nesse momento, perpassa por tentar pensar e problematizar esses corpos que fogem da norma estabelecida, os corpos que escapam, excêntricos, que estão fora do centro de referência mencionado acima.

Nas concepções e ações pedagógicas, a instituição escola se mostra empenhada em reafirmar a garantia de processos que Junqueira (2013) denomina de “heterossexualização compulsória”, a qual se estrutura pela heteronormatividade como ordem (LOURO, 2009). Aqui, pensamos nos sujeitos que não se enquadram na norma hegemônica, de gênero, de existir no mundo, e todas as pessoas que fogem de qualquer tipo de estabilização dos corpos, e que, de alguma forma, escapam e saem do armário.

Como esses sujeitos ‘desviantes’ são recebidos na escola, e como são incluídos/excluídos dos processos e ações pedagógicas, essa é uma de nossas inquietações. Questionamos se todos/as, mulheres, homens, travestis, transexuais, homossexuais, pessoas com deficiência, toda essa diversidade de sujeitos está sendo recebida e tratada com dignidade, respeito, reconhecimento de existência, como possibilidades no ambiente escolar, ou se esses corpos têm sido ‘eliminados’, ‘exilados’, expostos à piadas, xingamentos, ‘brincadeiras preconceituosas/homofóbicas’, e ‘empurrados para dentro do armário’.

Nesse sentido, como um fenômeno social, a homofobia pode ser entendida e relacionada a preconceitos, discriminação, violência que se volta contra quaisquer tipos de sujeitos, estilos de vida, comportamento, e todas as pessoas que transgridam as normas de gênero, de matriz heterossexual e heteronormativa. Esses dispositivos heteronormalizadores regulam, controlam, vigiam, classificam, corrigem, ajustam e marginalizam os corpos e sujeitos (JUNQUEIRA, 2013). Contudo, mesmo que a vigilância e o controle atinjam a todos/as, a homofobia ataca, com maior intensidade, alguns alvos preferenciais, principalmente o homem/macho que não atende e não cumpre com a masculinidade hegemônica em alguns momentos, muitas vezes, sendo considerado ‘menos homem’, porque, para ser ‘Homem’, de acordo com essa aceção, a manifestação de virilidade deve ser manifestada.

É crucial para a escola conservar a rotina, a organização, a ordem, valores e práticas de normalização e ajustamentos heterorreguladores que mantêm a matriz heterossexual. As pessoas que se afastam das normas de gênero e dessa

matriz heterossexual são colocadas sob a mira de uma pedagogia que Louro (1999) chama de 'pedagogia da sexualidade'. Dessa forma, conforme Junqueira (2013), pode ser traduzida em uma 'pedagogia do insulto', que acontece pelas brincadeiras, piadas, ridicularizações, expressões desumanizantes e que desqualificam os sujeitos. Por meio desses tratamentos discriminatórios, agressivos, hierárquicos, constrangimentos, ameaças, é que violências e agressões físicas e verbais têm sido postas em ação como estratégias de regulação, poder, controle e regime de vigilância dos corpos. Essas pedagogias se manifestam por meio do que Junqueira (2013) caracteriza de 'pedagogia do armário', e que produz efeito em todos/as.

Através, e pela pedagogia do armário, as crianças, jovens, enfim, os sujeitos em formação produzem e alimentam a homofobia, aprendem a mover alavancas do heterossexismo na escola. São essas operações da heterossexualização compulsória que classificam e hierarquizam, que fazem com que dispositivos desqualificantes sejam colocados em prática. Como os discursos que ouvimos, como, 'você é mulher', 'você é homem', 'você é gay', 'você é boiola', 'você é veado', 'sapatão', dentre outros mais, em que as violências podem ser exercidas pela pedagogia do armário, controlando, rotineiramente, cada pessoa.

Essas 'piadas' e 'brincadeiras' deixam marcas na memória e inscrevem moldes nos corpos, assim, a instituição escola reforça os valores heteronormativos, e, privilegia os que se conformam e se enquadram na ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007). Portanto a escola se mantém, em relação ao gênero e à sexualidade, como Junqueira (2013, p. 197) diz, "[...] como um lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha".

As aulas, as atividades, os espaços, os jogos, as brincadeiras, as cores, todos esses poderiam ser bem mais explorados, mais potencializados, no entanto, se configuram como binários, arbitrários, direcionados para o masculino ou feminino, para meninos ou meninas, o que dificulta uma educação para a diversidade. Contudo não podemos deixar de reconhecer que a livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano, e que a 'heteronormatividade configura uma violação dos direitos humanos', por isso, esse direito, que é humano, deve ser pensado de forma ampliada, menos genérica (JUNQUEIRA, 2013).

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

Por isso a pedagogia do armário reside, inclusive, na capacidade de garantir o que não se nomeia como violência, silenciando seus alvos e apagando seus rastros.

Sendo assim, não basta que apenas falemos em respeito às diferenças, mas sim questionemos e problematizemos todos os múltiplos processos por meio dos quais essas diferenças são nomeadas, produzidas e (des) valorizadas (JUNQUEIRA, 2013). Não é só lutar por liberdade ou denunciar o preconceito e a violência, mas é preciso desestabilizar os processos de marginalização e normalização.

## **I.II– A Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal: Corpo e Gênero nas aulas**

A cultura corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente cridas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES *et al*, 1992, p. 38)

Nos anos de 1980, se constituiu, no Brasil, uma nova tendência/abordagem, denominada de concepção crítica em Educação Física, em que a chamada cultura corporal se instalou também, como forma de legitimar a Educação Física escolar como área de conhecimento, baseando-se não mais nos aspectos biológicos, anatômicos, fisiológicos, e sim no homem em sua totalidade, em sua complexidade. A preocupação central, a partir de então, no âmbito da corporalidade, foram as transformações do pensamento humano com as mudanças de tempos e maneiras de se viver e de estar no mundo. Foi a partir desse momento da história que Soares (1992) denomina a Educação Física como perspectiva do trato com a cultura corporal, por via de uma concepção crítica de educação. Adiante explicitaremos melhor sobre o que estamos

entendendo por cultura corporal, e sobre as produções do conhecimento que perpassam pela sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar.

Temos como referência do conceito de cultura corporal, e tomamos o seu diálogo para pensarmos as práticas e ações que são desenvolvidas na Educação Física escolar, o trabalho de um grupo de estudiosos que produziram o conhecimento sobre esse conceito, cunhado a fim de debater sobre as diferentes manifestações corporais que constituem e fundamentam os saberes e conteúdos que perpassam pelos conhecimentos da Educação Física.

Referimo-nos a um livro que se tornou um clássico, uma leitura imprescindível para aqueles que atuam na Educação Física escolar. É conhecido como “Coletivo de autores” (1992), dentro de uma abordagem que chamamos de Pedagogia crítico superadora. “Crítico-Superadora” porque tem a concepção Histórico-Crítica como ponto de partida, da qual entende ser o conhecimento elemento de mediação entre o aluno e o seu apreender (no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar para poder intervir) acerca da realidade social complexa em que vive.

“Coletivo de Autores” é a denominação dada aos seis (6) autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela editora Cortez. Este livro se tornou uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física escolar. Esta obra se funda na perspectiva de se trabalhar uma “cultura corporal”. A partir desse momento em que a produção do conhecimento da área cunha esse conceito, algumas propostas pedagógicas e didáticas foram sendo implementadas como referenciais para as instituições, estados, municípios, e para os/as professores/as. Como referência de um desses documentos, temos os PCNs, voltados para o Ensino Fundamental, específicos para a Educação Física, e que, no próprio documento de Brasil (1998), reconhecem que a Educação Física adota, então, os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, algumas das produções da Cultura Corporal, como objetos de ação e reflexão.

O Coletivo de Autores, tendo como base a pedagogia histórico-crítica, abordou o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a

intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade”. (SOARES et al., 1992, p. 62).

Taffarel e Escobar (1987), ao abordarem a respeito da cultura corporal brasileira, afirmam que “não existe cultura sem corpo.” As autoras falam sobre o corpo como sendo o próprio indivíduo, e como tal, elemento que constitui o centro da cultura de todo povo, pois é a partir dele que o ser humano exprime a essência de seus costumes e de sua identidade cultural.

Temos referência de uma Educação Física contemporânea, que atende, em sua grande maioria, apenas aos interesses do Estado, ou seja, o aparelho ideológico do Estado, cumprindo o seu esperado. Por conta dessas questões, a Educação Física escolar não é trabalhada em suas mais variadas vertentes, se restringindo a uma disciplina sem significação e com menos importância que as demais que compõem o currículo escolar. Assim, se torna aquele componente que a maioria já ouviu dizer ou já experienciou, que é a Educação Física ‘rola bola’. O termo “rola bola” ficou conhecido por professores/as de Educação Física que chegam às aulas e deixam apenas a bola rolar, sem significar aquele movimento, aquela vivência, aquela prática, partindo de uma metodologia não possível de se compreender como perspectiva crítica de educação, uma vez que termina por excluir alunos e alunas das aulas. Com base nos nossos estudos e pesquisas, compreendemos que esse é um problema de formação, mais especificamente, da falta de incentivo à formação continuada e permanente de professores e professoras, que é negada em sua grande maioria pelas políticas públicas, afetando diretamente na qualidade do ensino.

Na perspectiva da cultura corporal, por via de uma concepção crítica em educação, professores e professoras necessitam de um novo posicionamento no sentido crítico, tanto da sua própria reflexão acerca de sua prática pedagógica, bem como em relação ao aprendizado das crianças, em relação aos conteúdos vivenciados e à sociedade. Os conteúdos da cultura corporal devem ser desenvolvidos e tratados de forma contextualizada, não sendo mais o conhecimento apropriado como um produto fragmentado, neutro, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual e espiritual dos homens de um determinado período da história.

Desde a pré-história, temos registros de que o homem, em seu processo de existência, sempre esteve à frente de atividades corporais. Essas

manifestações eram próprias para sobrevivência, como para rituais, festividades, e todas essas se davam por meio do jogo, da brincadeira, das danças, das lutas, dos movimentos ginásticos e dos esportes, portanto, sendo produtos históricos produzidos pela humanidade.

Cabe, no entanto, reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas. (ESCOBAR, 1995, p. 94).

Sabemos que a instituição escola é um dos lugares mais importantes da legitimação do saber e do conhecimento, um lugar onde se constroem ideais de sociedade, ou seja, tem grande parcela decisiva de poder. Por isso temos que nos dar conta de compreendermos qual é o tipo de cultura que a escola valoriza e contribui para reforçar, e quais as ausências, ou seja, tudo que essa escola ou essa instituição não considera como merecedora de ocupar o saber escolar.

Portanto, mesmo com todos esses desafios de encarar essa educação que está sendo colocada, concordamos com Garcia (1995), ao afirmar que devemos lutar por uma educação defensora da transmissão de conhecimentos por meio de seu caráter dialético, bem como pelo papel da educação na ampliação de conhecimentos, um saber que confronta os saberes, o saber escolar e o saber popular.

Contudo, temos presenciado, em algumas concepções, abordagens e práticas pedagógicas de professores e professoras, apresentadas em várias pesquisas e autores/as que dizem sobre a dificuldade que professores/as ainda enfrentam para sistematizar os conteúdos da cultura corporal, tendo em vista que a cultura escolar é muito caracterizada pelo esporte. Segundo Rosário e Darido (2005), os/as professores/as de Educação Física, ainda são influenciados, principalmente pela concepção esportivista, que nada mais é do que uma concepção exclusiva e prioritariamente dedicada aos esportes, prevalecendo, até hoje, a endossar a continuidade de conteúdos esportivos fragmentados, sem contato com a historicidade, com a reflexão.

Se às crianças não é possibilitado o acesso a conhecimentos mais amplos, mais elaborados, saberes sistematizados, se elas não são conduzidas a refletir sobre suas ações, no diálogo e na relação com a sociedade e com esse corpo que pode ir muito mais além, a Educação Física estará falhando,

sobretudo por não refletir nem mesmo sobre os esportes, já que o praticam tanto. A questão central, então, é a historicidade do que se é praticado, e a significação que damos aos conteúdos propostos, as experiências que os/as professores/as têm proporcionado com os corpos.

Após esse percurso da nossa defesa, tendo nos apoiado dentro do trato pedagógico por uma Educação Física crítica, e amparados pelo conceito de cultura corporal, agora, podemos refletir como as questões de gênero aparecem nas aulas de Educação Física escolar. Sobretudo no que tange às práticas e ações desenvolvidas e propostas por professores/as, somos incitados a pensar nessa predominância dos esportes na aula de Educação Física, e a relação que esse fato estabelece com as atividades corporais marcadas pela predominância feminina ou masculina, como definidoras de padrões heteronormativos, heterossexistas e heterorreguladores. Nesse sentido, as possibilidades didático-pedagógicas são múltiplas, tendo em vista que professores/as podem quebrar e minimizar esses paradigmas de gênero, ou reforçá-los, contribuindo para uma não participação nas aulas por parte de quem não se identifica com os esportes, por exemplo.

De acordo com Goellner (2008), o esporte é um território generificado, o qual produz corpos que expressam e representam a masculinidade e a feminilidade hegemônica, como únicas possibilidades.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2003, p. 29)

As aulas de Educação Física, em grande parte das vezes, são organizadas, quase sempre, em filas distintas, times de homens e mulheres, isso quando há o time delas, pois, principalmente o esporte, esse é um conteúdo que representa a virilidade da representação de masculinidade, um campo restrito às mulheres e a todas as pessoas que fogem da regra heteronormativa. A existência da mulher sempre esteve em segundo plano, por sermos educados

em uma sociedade machista e patriarcal, em que o corpo da mulher não era destinado para as práticas esportivas, não tinha o mesmo espaço em relação aos homens, eram restringidas e interditas ao conhecimento. A menina, quando nasce, ganha uma boneca, e o homem uma bola de futebol e isso vai sendo reproduzido social e culturalmente, no entanto, o/a professor/a tem que ter uma posição e postura de inclusão para que todos/as tenham possibilidade de acesso às práticas corporais de cunho emancipatório.

Podemos pensar na brincadeira “amarelinha”<sup>3</sup>, por exemplo, em que o/a professor/a fosse propor e participar da atividade junto aos alunos/as, sem separar meninos e meninas, compartilhando experiências, relações, vivências da Educação Física, sem restrições corporais, sem precisar se afirmar masculino ou feminino em determinada prática.

Assim como nos relatos, testemunhos e experiências apresentados no início deste trabalho, sabemos que ficam marcas profundas impregnadas nos corpos de muitas crianças, que não se sentem confortáveis com a aula de Educação Física. Muitas se sentem excluídas, ou, às vezes, nem sabem que sentimento é esse, mas sabem que não são bem recebidas naquele tempo e espaço, como se não fosse apropriado para elas, já que os padrões estabelecidos ali não representam a todos/as.

As relações de gênero, em toda a situação histórica particular, são sempre construídas pela ordem hierárquica das relações sociais em que ‘mulher’ ou ‘homem’ participam, o que implica uma análise das relações de gênero enquanto efetivas relações de poder. O gênero deve ser perspectivado como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e deve contemplar definições plurais de masculinidade e feminilidade. Assim, como constructo social, o conceito de gênero varia ao longo do tempo e de cultura para cultura, e reporta-se às relações sociais nas quais pessoas e grupos atuam. (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008, p. 397)

---

<sup>3</sup> O jogo consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações. Em uma delas, o desenho apresenta quadrados ou retângulos numerados de 1 a 10, e no topo o *céu*, em formato oval. Cada jogador lança uma pedrinha ou tampinha, inicialmente, na casa de número 1, devendo acertá-la em seus limites. Em seguida pula, em um pé só, nas casas isoladas, e com os dois pés nas casas duplas, evitando a que contém a pedrinha. Chegando ao céu, pisa com os dois pés e retorna pulando da mesma forma até as casas 2-3, de onde o jogador precisa apanhar a pedrinha do chão, sem perder o equilíbrio, e pular de volta ao ponto de partida. Não cometendo erros, joga a pedrinha na casa 2, e, sucessivamente, repetindo todo o processo.

Portanto, para entender as relações de gênero nas aulas de Educação Física, é preciso que compreendamos que gênero se dá através das construções sociais, aos interditos, às punições, aos castigos, à vigilância e controle dos corpos, e mover essas alavancas que nos deixam presos a essas armadilhas é fundamental.

É nesse sentido que o próximo capítulo nos ajuda a estabelecer uma relação com os conceitos centrais do nosso objeto, apresentados neste primeiro capítulo, a saber, corpo, gênero, sexualidades, no diálogo com a Educação Física escolar. Mais especificamente, tecemos o eixo da descrição metodológica, os percursos da pesquisa, traçamos nossos objetivos, embasamos teoricamente o estudo, tendo como referência o momento histórico que perpassa pela história da Educação Física por via de uma cultura corporal. Todo esse percurso que trilhamos até aqui se desdobra nos caminhos metodológicos, concomitante as nossas análises, com o nosso olhar voltado às práticas e concepções exercidas por professores/as de Educação Física.

## II- PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretendemos produzir as discussões de Corpo, Gênero e Sexualidades, presentes no contexto escolar, mais especificamente, nos entrelaces da cultura corporal, na disciplina de Educação Física, na relação com os nossos caminhos metodológicos, que percorremos, e na conexão com as pesquisas produzidas, que fizeram parte do nosso levantamento bibliográfico. Nessa parte do trabalho, também, descrevemos os passos da pesquisa, que nos levaram aos sujeitos participantes da entrevista, à escolha das escolas, às apresentações desses/as professores/as, bem como a nossa aproximação com os referenciais teóricos que fundamentaram e deram vida ao nosso estudo.

Como **problema de pesquisa**, temos a seguinte questão: O que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas?

Como **objetivo geral**, pretendemos: Investigar o que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas.

Nossos **objetivos específicos** são: a) Verificar como as questões de Corpo e Gênero têm sido problematizadas pelos/as professores/as de Educação Física nos conteúdos da cultura corporal; b) Analisar quais são os discursos de professores/as de Educação Física em relação às (re) produções das normas de gênero para meninos e meninas; c) Compreender como as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física têm contribuído para uma educação rumo à inclusão/exclusão e reconhecimento dos corpos nas aulas.

Nossa pesquisa foi realizada em cinco (5) escolas públicas municipais de Catalão-Goiás, materializada com o terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, portanto, cinco professores/as foram os participantes da pesquisa. A escolha, para chegarmos ao número das cinco escolas pesquisadas, deu-se através da localização geográfica, elegendo as regiões periféricas, do Norte, Sul, Leste, Oeste e a região central da cidade. As três séries selecionadas, terceiro,

quarto e quinto ano, partiram da política implementada pelo município, na qual a disciplina de Educação Física só se dispõe como obrigatória na primeira fase do Ensino Fundamental, a partir do terceiro ano, período em que se inicia o segundo ciclo da primeira fase, indo até o quinto ano, quando termina esse ciclo de ensino. Os professores e professora pesquisados possuem todos/as graduação em Educação Física, e ministram as aulas da referida disciplina nesses níveis de ensino.

Os caminhos trilhados para a realização da pesquisa foram: a aprovação no Comitê de ética da UFG – CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética), 81222617.9.0000.5083, que estipula, de forma cautelosa e ética, a relação da pesquisa, da ciência, e o trato com os participantes envolvidos e imbricados nesse processo de construção dos dados.

Outro caminho foi a revisão bibliográfica realizada em três bancos de dados de teses, dissertações defendidas e artigos publicados. As consultas nos bancos de dados foram: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Outro banco de dados foi na área específica de Educação Física, que contém um grande número de produções de artigos publicados, que são os do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Procuramos trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo, para dialogarmos com as produções, seja com suas contradições, diferenças, como nas suas relações e conexões, que serão apresentadas, de forma mais detalhada, mais adiante, no texto.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho exploratório (ou seja, não havia familiarização prévia com o campo), em que utilizamos algumas ferramentas metodológicas para a construção desses dados investigados. Como: diário de campo; observação participante, em cada turma de terceiro, quarto e quinto ano, de cada um/a dos/as professores/as participantes, no período matutino e vespertino; Além desses instrumentos para a produção dos dados, realizamos entrevista semiestruturada com cada um/a desses/as professores/as, sendo quatro homens e uma mulher. Discutiremos, mais adiante, essa prevalência do gênero masculino nesse espaço de ser professor/a de Educação Física, já que as desigualdades de gênero são nossas inquietações.

Foram realizadas cinco (5) entrevistas, gravadas e transcritas, em que cada uma se deu na média de trinta (30) minutos, perfazendo um total equivalente de duas (2) horas, já que um dos professores não autorizou a gravação do áudio; Média de quarenta (40) questões no total, das quais, às vezes, o/a professor/a respondia, na sua própria apresentação, quatro, cinco informações de uma vez. Realizamos também quinze (15) observações de aulas, equivalendo a três (3) observações em cada escola. Apoiamo-nos nesses instrumentos metodológicos, a partir de referências, como a obra de Minayo (2007).

Os nossos referenciais e autores/as em que nos apoiamos e partilhamos de suas considerações são teóricos que produziram diversas contribuições para a área de discussão que trata dos estudos de gênero, sexualidades, Teorias Feministas Contemporâneas (TFC), educação do corpo, Educação Física.

A nossa fundamentação teórico-metodológica se aproximou de autores do campo das pedagogias e concepções críticas em Educação e Educação Física, e que, em suas bases teóricas, nos deram condições de discutir e dialogar as relações de corpo e gênero. No campo da educação, temos autores como Saviani (1991), Freire (1996); Teóricos do campo de discussão e problematização dos estudos de gênero, sexualidade, teorias feministas contemporâneas, como Foucault (1997), Louro (2010), Junqueira (2013), Butler (2003), Silva (2009), Correa (2013), Scott (1995), Grossi (2004); Bem como autores do campo da produção do conhecimento em Educação Física, nos entrelaces da discussão de corpo, cultura, gênero e sexualidade, como Valter Bracht (1999), Helena Altman (2015), Jocimar Daolio (1995), João Batista Freire (2001), Silvana Goellner (2010), entre outros.

## **II.I - Levantamentos de produções acerca da temática**

Apresentaremos, a seguir, alguns trabalhos encontrados no BDTD e no banco de dados da CAPES, tendo sido o objetivo levantar pesquisas que discutissem as questões de corpo e gênero na concepção e prática pedagógica de professores/as de Educação Física, tendo como referencial as abordagens

dentro das perspectivas críticas em Educação, Educação Física e estudos de Gênero.

Utilizamos quatro (4) descritores para encontrar trabalhos próximos da nossa temática, e que pudessem fazer um diálogo pertinente entre as discussões levantadas e problematizadas aqui. Esses descritores foram produzidos a partir do nosso interesse central, que é pensar essas questões pelas e através da prática pedagógica de professores/as de Educação Física no atravessamento das demarcações e violências de gênero nas aulas. São os seguintes descritores: 1) Corpo e Gênero na Educação Física; 2) Gênero e a prática pedagógica de professores de Educação Física; 3) O trato com o corpo e gênero na Educação Física escolar; 4) Gênero e a cultura corporal.

Elencamos um recorte temporal para levantar trabalhos produzidos dos últimos dez (10) anos, de 2007 a 2017. Essa busca justifica-se pelas questões do trato com o corpo da criança, da discussão de gênero na escola, e que, dentro de alguns períodos históricos, se passaram três (3) mandatos presidenciais. Estes são elementos essenciais para analisarmos as políticas, documentos e práticas pedagógicas inclusivas, críticas, que partem da discussão das diferenças, do respeito, temas que se fazem presentes diariamente, no cotidiano humano. É importante também entender como essas questões foram tratadas durante alguns governos que estiveram no poder nesses momentos históricos.

As nossas buscas por artigos, dissertações e teses que discutissem o nosso mesmo objeto de estudo, foi com o objetivo de buscar compreender melhor os caminhos metodológicos desses trabalhos, as suas fundamentações teóricas, para nos dar uma visão macro do que essas produções no campo da educação têm se proposto a investigar. Encontramos um total de seis (6) trabalhos no banco de dados da CAPES (cinco dissertações e uma tese), quatro (4) no BDTD (dissertações), e oito (8) artigos publicados nos anais do CBCE, sendo três (3) em 2015, e cinco (5) em 2017. Totalizamos dezoito (18) trabalhos, entre artigos, dissertações e tese. É o que apresentamos conforme os quadros abaixo, fazendo uma leitura e uma exposição mais detalhada dessas produções.

**As produções de Corpo e Gênero na Educação Física no banco de dados da Capes:**

<b>Título do trabalho</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor/a</b>
SEXUALIDADE E GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITABAIANA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2013	MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	JOÃO ROGÉRIO MENEZES DE SANTANA
INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2013	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	LEANDRO TEOFILO DE BRITO
HOMOFOBIA NA ESCOLA: ANÁLISE DO LIVRO DE OCORRÊNCIA ESCOLAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"	2014	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	KEITH DAIANI DA SILVA BRAGA
ENTRE DITOS E NÃO DITOS: A MARCAÇÃO SOCIAL DE DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE POR INTERMÉDIO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"	2014	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	VAGNER MATIAS DO PRADO
ESCOLA SEM HOMOFOBIA: A (RE) PRODUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL NOS DISCURSOS ESCOLARES	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	2016	MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES	EDSON LEANDRO DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO PARA SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NO PRIMEIRO GOVERNO DILMA: UMA CRÍTICA À LUZ DO MARXISMO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	2016	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	DANIELLE SAMPAIO ALBUQUERQUE
--	---------------------------------	------	----------------------	------------------------------

Fonte: Quadro 1 elaborado pelo pesquisador.

#### As produções de Corpo e Gênero na Educação Física no BDTD:

Título do trabalho	Instituição	Ano de defesa	Nível	Autor/a
“DISTINTOS DESTINOS? A SEPARAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE GÊNERO”.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2007	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PRISCILA GOMES DORNELLES
“CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE DE GÊNERO”.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - SP	2009	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	FÁBIO ALVES DOS SANTOS PEREIRA
“PERFORM (ATIVIDADE) NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA”	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2013	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	JULIA MARA PEGORARO SILVESTRIN
“ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CATALÃO-GO: ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES”.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	2014	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	LEOMAR CARDOSO ARRUDA

Fonte: Quadro 2 elaborado pelo pesquisador.

**Anais do CBCE 2015 E 2017- GTT (Grupos de Trabalhos Temáticos): Corpo e Cultura; Escola; Gênero; Inclusão e diferenças.**

<b>Títulos dos trabalhos – artigos apresentados em 2015</b>	<b>Autores/as</b>
SOBRE “AQUELES QUE ESCAPAM”... OU EVIDÊNCIAS DA HABILIDADE CORPORAL COMO FATOR DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Liane Aparecida Roveran Uchoga/ Helena Altmann
A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONFLITOS DE GÊNERO: UMA POSSÍVEL UNIÃO DURANTE AS AULAS	Jarlson Carneiro Amorim Da Silva/ Bertyza Carvalho Falcão Fernandes/ Iraquitã de Oliveira Caminha
O QUE PODE UM CORPO? ENTRE A ARTE-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Gabriela Nobre Bins/ Helena Meireles/ Silvane Fensterseifer Isse

**Fonte: Quadro 3 elaborado pelo pesquisador.**

<b>Títulos dos trabalhos – artigos apresentados em 2017</b>	<b>Autores/as</b>
CORPOS VIGIADOS, MENTES RETRAÍDAS: O ALUNO SOB O CONTROLE DISCIPLINAR.	Nivaldo da Rocha Baia Junior/ Valmir Arruda de Sousa Neto/ Eduardo de Lima Melo
CORPO, GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE: CENAS DE UMA ESCOLA EM GOIÂNIA	Kelly Cristiny Martins Evangelista/ Bárbara Andressa de Rocha Mesquita/ Daiana Rodrigues de Lima Braga
O CORPO EM EVIDÊNCIA: POSSIBILIDADES DE TRATO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Aline Gomes Machado/ Rubia-Mar Nunes Pinto
MULHERES TORCEDORAS DE FUTEBOL: QUESTIONANDO AS MASCULINIDADES CIRCULANTES NAS ARQUIBANCADAS	Mariana Zuaneti Martins
PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Josiane De Cassia Brito Ferreira/ Cristina Carta Cardoso de Medeiros/ Maria Regina Ferreira da Costa

**Fonte: Quadro 4 elaborado pelo pesquisador.**

Realizamos essas leituras de forma mais densa e mais aprofundada, por esses trabalhos expostos na tabela acima, com os quais já foram produzidos conhecimentos mais elaborados e sistematizados nos meandros desse nosso objeto de estudo.

O levantamento bibliográfico nos ajudou a estabelecer uma apropriação melhor dos conceitos centrais desta pesquisa, percebendo a relação dos percursos de outros/as pesquisadores/as, se entrelaçando, em alguns momentos, com os nossos, outros, se distanciando. Contudo, todos esses trabalhos selecionados nos inquietaram, por tentar compreender as produções, sentidos e significados que damos ao gênero, aos modelos de representação de masculinidade e feminilidade como norma hegemônica, mais especificamente, dentro do campo da Educação Física escolar. No mais, o nosso caminho metodológico vai sendo melhor explicitado, descoberto, nessas relações que realizamos entre as pesquisas, e que todas têm se preocupado com o central, que é a formação integral, digna e merecedora de respeito para todos os sujeitos, em todas as suas liberdades e individualidades.

Silvestrin (2013) traz o título de “Perform (Atividade) Na Escola: Reflexões Sobre Gênero Na Educação Física”. A autora faz uma reflexão sobre as aulas de Educação Física, em que as práticas corporais e os discursos sobre elas podem (re) produzir estereótipos de feminilidades e masculinidades, e, dessa forma, reiterar um regime de heteronormatividade. A heteronormatividade, como já discutida no primeiro capítulo, pode ser esclarecida pelas ‘brincadeiras’, ‘piadas’, preconceito, violência e desrespeito, que usam para insurgir contra homossexuais, atacando mulheres, homens, gays, lésbicas, travestis, transexuais, e que caracteriza o que Junqueira (2011) chama de pedagogia do insulto. A heteronormatividade é uma regra, uma norma, uma única possibilidade de experienciar os corpos, único modelo de masculinidade e de feminilidade. Esses modelos, portanto, por não corresponderem a uma norma, são punidos, controlados e vigiados.

Ao levarmos em conta que os corpos, os gestos, as sexualidades são construídas historicamente, a autora utiliza gênero, como categoria de análise desses processos históricos, que empregam diferenças anátomo-fisiológicas para justificar desigualdades sociais. Para discutir essas questões, a pesquisadora traz três fontes de informação como estratégia metodológica: as

propostas curriculares para a Educação Básica dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul (disciplina de Educação Física para 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio); relatos de práticas docentes já publicados na literatura da área, e as suas experiências profissionais, registradas em diários de campo e narrativa autobiográfica. A análise foi focada na perspectiva da performatividade de gênero, que se associa ao campo de estudos *queer*. De acordo com Silva (2009), para essa perspectiva, *queer* são todas as pessoas que se consideram estranhas, excêntricas, diferentes da norma social, que estabelece limites e verdades aos corpos.

Foi possível perceber que uma prática docente atenta à problematização dos processos culturais instituidores das diferenças poderia viabilizar a inteligibilidade de identidades, corpos, sujeitos, expressões, formas de vida que, hoje, ainda, não são plausíveis. Porém, aponta dificuldades e empecilhos de uma cultura geral, que não consegue lidar com a existência para além do par binário homem/mulher e suas representações. A pesquisadora conclui que as aulas de Educação Física têm muito a contribuir em busca de uma escola menos opressora e relações humanas mais justas. É nesse sentido que nosso trabalho se orienta a partir de pesquisas como esta, para entendermos o que revelam as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as de Educação Física.

Dornelles (2007) traz o título “Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de Gênero”. O trabalho discute e problematiza como o corpo e gênero atravessam discursos que, articulados, justificam a separação de meninos e meninas como um recurso didático-pedagógico adequado ou necessário no âmbito da Educação Física escolar.

As contribuições do trabalho foram a partir dos estudos culturais, de gênero e feministas, particularmente, na vertente pós-estruturalista, privilegiando os trabalhos de Michel Foucault. A pesquisadora realizou entrevista com dez professores de Educação Física, que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Foi possível constatar que o discurso biológico atravessa e constitui as justificativas enunciadas pelos professores sobre a necessidade de separação. Podemos perceber, então, o como a Educação Física escolar ainda é constituída e se

constitui por representações generificadas, nos binarismos que separam o masculino do feminino.

Arruda (2014) teve como título, “Organização Curricular Da Educação Física No Ensino Fundamental em Catalão - GO: Análise a partir do discurso dos professores”. Esse foi o único trabalho encontrado nos bancos de dados, que dizia respeito às práticas pedagógicas de Professores de Educação Física do município de Catalão. O estudo é de natureza qualitativa, e as informações foram obtidas através de entrevistas com oito (08) professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, efetivos e em atuação docente, e uma (01) coordenadora pedagógica em exercício, no ano de 2013, na cidade de Catalão-GO. Este trabalho teve como objetivo compreender, na perspectiva desses sujeitos, a organização dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi feita em dois momentos: o estudo do documento intitulado: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental”, e a análise das entrevistas através da elaboração de categorias propostas pela Análise de Conteúdo (MINAYO, 2002).

Para atender o objetivo, o autor fez a reflexão sobre a relação entre educação, Educação Física escolar e currículo, até chegar ao ponto central desta discussão, ou seja, a organização dos conteúdos nas aulas de Educação Física do primeiro ao nono ano. O autor lança mão de obras e autores em seu referencial teórico, que pensam o campo das pedagogias críticas em educação, no diálogo com o currículo, como Saviani, Libâneo, Morin, Althusser, Tomaz Tadeu da Silva. Como também, autores/as do campo da Educação Física, Carmen Lúcia Soares, João Batista Freire, Suraya Darido, Castellani Filho, Valter Bracht, Elenor Kunz.

Os resultados obtidos com a pesquisa mostram que a proposta curricular instituída pela secretaria apresenta uma diversidade de conteúdos organizados em bimestres, que se repetem ao longo das séries. Sete sujeitos (77,7%) da pesquisa desconhecem a proposta curricular para a Educação Física, implantada pela Secretaria municipal de Catalão. Para 62,5% dos docentes, a realidade/perfil do aluno é o principal fator que define a escolha do conteúdo. A ausência do apoio pedagógico da coordenação das unidades escolares e da Secretaria de educação, quanto à seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, está presente nas falas de 100% dos professores de Educação

Física. Os professores sistematizam os conteúdos ao longo do ano, através de bimestres, sendo os esportes coletivos o conteúdo principal. Quatro professores entendem que os conteúdos devem ser organizados de acordo com as séries da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental; três compreendem que a organização dos conteúdos deve ser a mesma em todas as séries, e um docente defende o que for instituído pelo currículo.

Para sete docentes, os conteúdos ensinados e organizados (o que se faz) não convergem com os conteúdos que deveriam ensinar (o que se diz) em cada série. A falta de material aparece na fala de 87,5% dos sujeitos deste estudo, como a principal dificuldade para o ensino dos conteúdos, seguido do espaço físico inadequado e do desinteresse/resistência dos alunos, correspondente a 50% cada. Para sete sujeitos desta investigação, a criação de espaços coletivos para discussões sobre organização curricular aparece como a principal aspiração do grupo. Conclui-se, com este estudo, que há um descompasso entre o que é instituído/proposto pela secretaria, com o que é materializado no dia a dia do professor de Educação Física, pois todos os docentes deste estudo apresentaram uma organização curricular diferente da indicada na proposta implantada pela rede municipal de Educação de Catalão para a Educação Física escolar.

Pereira (2009), em seu estudo “Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero”, teve como objetivo atribuir significado e analisar as experiências docentes baseadas na dança e no futebol, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de São Paulo. O autor utilizou-se da pesquisa qualitativa, e como estratégia de produção/coleta de dados, a narrativa de experiências com alunos do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. Na trilha teórica, o autor lançou mão de obras, em especial, relacionadas a gênero, escola, currículo e Educação Física. Ademais, ele faz uma reflexão de que a sociedade é marcada por profundas desigualdades, principalmente as formadas pela tríade de dominação-exploração: capitalismo, racismo e patriarcado, a evidenciar que essas desigualdades estão presentes também no ambiente escolar, bem como as discriminações de gênero estão presentes em várias instâncias do currículo.

O autor em questão afirma que a escola e o currículo representam o mais bem-acabado aparelho ideológico do estado, que a classe dominante utilizou

para garantir e perpetuar o seu domínio. Através de uma série de mecanismos, e protegida pela penumbra ideológica da neutralidade, a escola vai definindo a identidade dos sujeitos, vai mostrando o que cabe para meninos e meninas, mostra o que se deve aceitar e rejeitar através de processos de reforço e punição. Contudo, ele afirma que muitas crianças sofrem discriminação e preconceito nas aulas de Educação Física, que ficam restritas às atividades, simplesmente, por serem meninos ou meninas. O pesquisador conclui que, mesmo apesar de alguns avanços, o futebol e a dança ainda são atividades generificadas, mas, caso o docente assuma um papel crítico, poderá proporcionar aulas mais equânimes para meninos e meninas, diminuindo as discriminações.

Através do diálogo com esses trabalhos, podemos visualizar um panorama do que tem sido produzido, e percebemos que uma perspectiva tradicional e conservadora ainda é instaurada na educação e nos corpos dos sujeitos que professores/as estão se propondo a formar. Esses corpos têm sido alvos de punições, castigos, e as concepções e experiências com o corpo são fragmentadas, reduzidas, sendo que o gênero tem sido crucial nesse processo de divisão da sociedade. A intolerância tem se tornado cada vez mais presente no contexto dessas práticas, que não se propõem a avançar no debate mais crítico das experiências humanas, e, nesse processo todo, acabamos por nos desumanizar.

Albuquerque (2016) se propôs a analisar, do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, a relação entre educação e igualdade de gênero presente nas políticas públicas de mulheres do governo do PT (Partido dos Trabalhadores), em particular, do primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014) A autora analisou os principais documentos orientadores das políticas públicas de mulheres, do governo Dilma Rousseff, entre eles, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM/2013-2015), Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), Plano Plurianual (PPA). Essas políticas são guiadas pela ideia de que a educação seria uma ferramenta fundamental para superar as desigualdades de gênero. Quando a pesquisadora analisou essas políticas, ainda quem governava e estava à frente do poder era a referida presidenta.

Nesse sentido, não podemos deixar de destacar e ressaltar sobre as políticas, práticas curriculares e pedagógicas que possibilitavam a discussão de

gênero, o trato com o corpo, com as diferenças, os direitos humanos no contexto do governo PT. Nas nossas análises acerca da produção de pesquisas pelos bancos de dados da Capes, do BDTD e pelos anais do CBCE, percebemos que os estudos de gênero, propostas que tinham como objetivo combater e minimizar as desigualdades produzidas entre homens e mulheres, tinham mais espaço de debate, problematização e abertura ao diálogo durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016). As políticas, nesse momento histórico, eram mais voltadas para a defesa da classe trabalhadora, das classes ‘subordinadas’, todos/as que estão à margem na sociedade. E, hoje, temos visto todas essas conquistas sofrerem retrocessos pós-golpe de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

## **II.II- Primeiras aproximações com as Escolas da Educação Básica**

No final do mês de janeiro no ano de 2017, uma terça-feira, início do ano letivo, foi o dia de nos deslocarmos pela primeira vez para o campo de pesquisa, a primeira escola, de quatro delas que ainda viriam pela frente. Era o dia de nos apresentarmos para a equipe gestora e para o professor que seria participante da pesquisa. O tempo estava nublado, indo em direção à escola, que era afastada da região central da cidade, com um frio na barriga, em pensar como seria esse primeiro contato e como seríamos recebidos. Medo, nervosismo, e, ao mesmo tempo, um desafio tão gostoso, tão intenso, que só um pesquisador iniciante sabe descrever.

Chegando à escola, fomos recebidos pela coordenação pedagógica, fomos até a quadra onde o professor de Educação Física estava finalizando uma aula. Aproximamos, nos apresentamos, e perguntamos se teria um tempo para que pudessemos explicar melhor para ele da nossa proposta de pesquisa. Ele, muito receptivo, disse que poderíamos falar ali mesmo, e logo que apresentamos o nosso projeto de pesquisa, ele disse que seria um prazer contribuir com a pesquisa, que, como ele pudesse ajudar, ajudaria. Ah, um alívio! Saímos da escola felizes, satisfeitos e com a primeira entrevista agendada dali a três (3) dias. Na próxima sexta-feira, às 15h, nos encontraríamos na escola, em um horário livre dele. Na semana seguinte, realizaríamos as observações nas

turmas de terceiro, quarto e quinto ano, em que ele ministrava as aulas, já que nosso recorte abrangia esse ciclo de ensino.

Chegando a segunda escola, nos apresentamos para a equipe gestora, junto com o termo de anuência assinado pelo secretário de educação, autorizando para que a pesquisa pudesse ser realizada. Com isso ficamos refletindo sobre a importância e como se faz fundamental a escola ser um espaço aberto para receber pesquisadores/as, a fim de que seja feito o diálogo entre as produções, junto às ações que são desenvolvidas na escola. Se a escola se torna um lugar fechado, caímos no obscurantismo, ocultando e silenciando as práticas escolares.

Imediatamente nos autorizaram a conversar com o professor que ministrava as aulas do terceiro ao quinto ano na escola. Fomos bem recebidos, e nos disseram que as portas estavam abertas para que pudéssemos realizar nossa pesquisa.

A coordenadora nos levou até a quadra onde o professor estava dando uma aula. Ele nos recebeu, nos apresentou rapidamente, já que estava em aula, e explicamos, brevemente, a nossa pesquisa, nosso objeto de estudo. O professor já agendou a entrevista conosco para sexta-feira da mesma semana, pela manhã, na creche, ao lado da escola, onde ele atua como professor também, avisando que estaria lá, em uma sala, num horário vago, para nos receber, e que, na próxima terça, seria realizada as nossas observações nas suas aulas.

Adiante, fomos para outro lado da cidade, outra localização geográfica. Chegando à escola, nos apresentamos para a direção, a qual nos levou até o professor, que estava no início de uma aula, com as crianças todas organizadas em fila de meninos e fila de meninas, aquela cena já nos chamou atenção. Parecia tudo medido, a distância de uma criança a outra, de tão alinhados e endireitados que estavam nas filas. Apresentamo-nos ao professor, e ele já se disponibilizou a atender-nos até no mesmo dia, se quiséssemos. Passou seus outros horários da semana e agendamos para dois dias depois. Numa quarta-feira pela manhã, faríamos a entrevista, mas, com um porém, o de que ele ficaria horas falando para que anotássemos, mas que ele não gostaria e não deixaria que gravasse. Essa era a opção, entrevistar sem gravação ou não entrevistar. Hora de rever e repensar os instrumentos. Como sistematizar tudo pela escrita

no momento da entrevista? As mudanças no percurso de pesquisador. E, assim, topamos, marcamos para quarta-feira pela manhã.

Na próxima semana, indo para a quarta escola, chegamos lá e a equipe gestora nos recebeu, apresentamos nosso projeto, e a diretora agendou a entrevista com a professora de Educação Física para a próxima semana pela manhã. Enquanto a diretora foi até a sala onde a professora estava ministrando uma aula, para marcar a entrevista que seria concedida, a coordenadora ficou conversando conosco e dizendo que ela era da quinta turma do mestrado em educação (duas turmas anteriores a nossa). Disse que o conselho que ela nos daria era para não desistirmos de continuar estudando, ir para um doutorado, para aproveitar a idade ainda jovem, pela disposição para a pesquisa, e dar continuidade, porque, depois que entramos no sistema, tudo fica mais complicado, mas que ela, ainda este ano, irá tentar o processo seletivo de doutorado na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Ela nos disse que a visão dela mudou muito depois do mestrado, tendo sido muito bom todo o processo, sendo perceptível a diferença que ele faz, hoje, na sua prática escolar cotidiana. (Encaramos como um incentivo dos bons). Essa foi a única escola investigada, em que o nosso sujeito de pesquisa era uma (1) mulher.

Saindo da quarta escola, fomos, então, à última escola, que seria a nossa derradeira opção de seleção, para tentar agendar a entrevista com o professor de Educação Física. Apresentamo-nos para a gestão da escola e para o professor, que já agendou conosco no mesmo dia após o almoço, na outra escola, onde ele daria aula no período da tarde. Chegando à escola, no horário da entrevista, quando apresentamos nosso TCLE para o professor, e quando lemos qual era o nosso tema e o nosso objetivo, ele disse: “Ih, essa discussão aí, de gênero, eu nem sei falar sobre, eu nunca vi nada a respeito disso”. Tivemos que tentar explicar, de forma bem clara e específica, com medo de desmontar toda a nossa intenção de saber como essas questões se materializavam na sua prática pedagógica, de forma que ele pudesse nos falar de suas experiências sem estranhamento, e que discorresse abertamente, sem restrições em dizer sobre algo que não dominasse, mas tudo correu fluentemente na entrevista.

### Mapeando os/as participantes da pesquisa

Professor/a	Universidade	Pós-Graduação (Somente Lato Sensu- Nenhum Stricto)
Júnior	Pública Federal	Nenhuma
Silva	Pública Federal	Uma
Joel	Privada	Duas
Tereza	Pública Federal	Uma
Carlos	Pública Federal	Uma

**Fonte: Quadro 5 elaborado pelo pesquisador.**

A ordem dos nomes, na tabela acima, é referente à ordem cronológica da realização das entrevistas, começando, na primeira escola, com o professor Júnior, e, na última, com o professor Carlos. Todos/as os/as participantes da pesquisa, exceto a professora, escolheram seus nomes fictícios na tentativa de preservar suas identidades.

O que nos chamou atenção foi que, dos/as cinco professores/as entrevistados/as, somente a professora, que era a única mulher entrevistada, não quis escolher o nome para que pudéssemos utilizar na pesquisa, disse que era para nós mesmos darmos um nome a ela. E assim fizemos, escolhemos o nome de Tereza. Essa foi uma questão que observamos, o fato de todos sentirem dificuldade em escolher um nome diferente do seu. Pensamos, o quão consideramos difícil darmos outra identidade para novas possibilidades de criação, para além do nosso costume. Por isso a importância de nos colocarmos no lugar do outro, imaginar como se fôssemos outro alguém.

Essa questão de ter apenas uma professora como entrevistada recai sobre as nossas análises e reflexões, as que nos levam a questionar sobre em que lugar de atuação se encontram essas professoras de Educação Física mulheres. E nesse sentido é que queremos problematizar a respeito de que espaço é esse de atuação da mulher. Não sabemos se as creches têm sido o lugar dessas mulheres professoras, ou se são as atividades domésticas, cabendo, para tais indagações, outras pesquisas futuras, já que também fazem

parte de uma discussão que atravessa o gênero nas práticas docentes da Educação Física.

Pudemos observar que alguns professores não possuem especialização na área da educação, alguns até possuem uma pós-graduação dentro do campo da Educação Física, no entanto, nenhuma é específica em estudos de gênero ou diversidade. Nenhum dos/as professores/as cursaram mestrado ou doutorado.

Consideramos de extrema e fundamental ética e respeito com os/as professores/as pesquisados/as, não analisarmos as suas práticas com um olhar de julgamento, pelo contrário, o objetivo é tentar compreender todo esse lugar de onde os/as professores/as vieram, em que momento histórico, em que contexto de educação estamos falando, das suas formações iniciais, para tentarmos analisar essas relações de um modo que se conectem com essas práticas pedagógicas, que são desenvolvidas nas suas aulas, tendo em vista que esses sujeitos também estão imersos na cultura.

Também, como uma das formas de organizar e sistematizar um roteiro de entrevista semiestruturada, organizamos quatro eixos que foram selecionados para compor as nossas questões dentro daqueles tais eixos que fariam a conexão com o nosso objeto, com vistas a respondermos ao nosso objetivo com a pesquisa. Os eixos foram pensados também através do nosso levantamento bibliográfico, que nos deixou algumas inquietações, que tinham relação direta com as questões propostas para investigação, sendo os seguintes: 1) Vida pessoal; 2) Formação; 3) Corpo e Gênero na escola e na Educação Física; 4) Organização curricular e pedagógica.

No decorrer das entrevistas e das observações, chegamos a duas (2) categorias de análises na nossa produção de dados, através do que revelaram às práticas e concepção pedagógicas, no que tange às questões que são centrais no nosso estudo, sendo elas: a) Castigo e Isolamento para meninos e meninas na Educação Física; b) Educação e Vigilância dos corpos.

No capítulo seguinte, discutiremos as nossas análises a partir dos dados produzidos nas entrevistas, bem como as quinze (15) observações realizadas nas aulas desses/as professores/as. Apresentaremos as falas dos participantes da pesquisa, que centram na questão das suas práticas pedagógicas, e o que elas revelam no que tange ao nosso objeto, além dos destaques que damos nos

nossos diários de campo, com reflexões, pensamentos, anotações, e no diálogo com os/as autores/as.

### **III- DESLOCANDO PARA OS CAMPOS DE PESQUISA: “*Ah, veio aqui pra boiolar?*”**

No presente capítulo, trazemos como título, um discurso, uma narrativa de um dos professores pesquisados, um dos que mais marcam a nossa pesquisa, e que acaba por revelar muito do que as práticas desses/as professores/as de Educação Física têm nos mostrado em relação às discussões de corpo e de gênero nas suas aulas, mais especificamente, no Ensino Fundamental.

Nos nossos dois primeiros capítulos, apresentamos as problemáticas que envolvem a educação do corpo de meninos e meninas nas aulas, e no diálogo com outras pesquisas, que têm nos apresentado formas de educação distintas para homens e mulheres, por normas, padrões heteronormativos.

Tendo em vista tudo o que produzimos até aqui, pretendemos, a partir deste momento, olhar para o nosso objeto de pesquisa com mais sensibilidade, para captar os discursos e as práticas desses/as professores/as, através da nossa produção como um todo, nos entrelaces com os fenômenos que estamos investigando e o que os/as autores/as têm nos mostrado.

Para entendermos melhor o nosso objeto, tivemos que desconstruir os nossos olhares de julgamento para esses discursos e práticas, que tentamos, com muita ética e respeito, analisar todos os processos que se relacionam e se interligam nessas descobertas. Olhares estéticos, éticos, humanos, políticos, críticos, sociais, culturais e, sobretudo, para entender a (re) produção das normas de gênero nos elementos que compõem a cultura corporal na Educação Física.

As nossas categorias de análises se subdividiram em duas (2) categorias. Ambas se inter-relacionam diretamente, sendo os dados produzidos através das observações das aulas e das nossas entrevistas com esses/as professores/as. Ao encerrarmos todo o período de coleta/produção dos dados nas escolas, e partirmos para a análise crítica dessas entrevistas, observações e diários de campo, é que fomos perceber como essas práticas e discursos revelados tinham tantas informações e conhecimentos que nos levariam a muitas outras discussões.

Partimos, então, para a nossa primeira categoria de análise, em que temos percebido o fato de a Educação Física ter se configurado como um lugar de castigo e isolamento para meninos e meninas que rompem as fronteiras de gênero, os corpos que fogem do centro da heteronormatividade.

### **Castigo e Isolamento para meninos e meninas na Educação Física.**

#### **Professor Júnior**

A nossa primeira entrevista na escola foi com o professor Júnior. Uma das nossas questões iniciais para o professor era se ele tinha vontade ou se percebia a necessidade de realizar algum curso, formação complementar, experiências e vivências que pudessem contribuir com a sua prática pedagógica. A resposta do professor foi a seguinte:

Professor Júnior: Olha, no momento não, porque a gente, assim, quando não é concursado, né, não tem muito o que, na verdade, as pessoas usam esse negócio de formar essas coisas a mais, não é bem pro profissional, eu não acredito muito nisso, eu acredito que a maioria é mais financeiramente, do que falar assim, não eu quero é o conhecimento, porque, assim, o conhecimento, você pode adquirir ele através da prática, mas também através de estudos, que você mesmo pode fazer.

Essa foi uma das questões que apareceu com muita frequência na fala dos professores, em que o professor, como descrito acima, acredita que, para dar aula na educação básica, não percebe a necessidade de ter uma formação continuada. Ele diz que, para dar aula na escola, considera desnecessário, e que o mestrado, por exemplo, é só para contribuir mais financeiramente, porque conhecimento, de fato, é fornecido pela prática, sendo, portanto, adquirido por conta própria.

O professor Júnior é o único dos nossos cinco professores participantes da pesquisa que está na escola com o vínculo de contrato temporário com o município, ou seja, é o único que não é do quadro efetivo da rede municipal de educação.

Dando continuidade as nossas questões para o professor, perguntamos, para ele, qual era o significado e o sentido de ser professor de Educação Física, e ele nos disse:

Professor Júnior: Bom, primeiro, é uma realização pessoal. Eu gosto demais, e eu falo todo dia, eu prefiro dar aula pra escola do que aula em faculdade, eu, realmente, não tenho essa perspectiva de falar assim, “você tem vontade de dar aula na universidade?” Não. Pode acontecer de ter? Pode, claro, financeiro às vezes vai falar mais alto amanhã e eu vou acordar e vou falar assim, não, eu não estou conseguindo mais ficar só como professor da rede de educação, eu vou me qualificar pra virar um mestre ou ser um doutor pra poder tá atuando dentro de uma universidade, mas minha vontade não.

Além da entrevista como um dos instrumentos para a construção dos dados, realizamos também as observações nessas turmas de terceiro, quarto e quinto ano desses/as professores/as. Em cada observação, elaboramos diários de campo em que anotávamos as cenas e acontecimentos que se relacionavam com o nosso objeto. Até mesmo quando, às vezes, nem achávamos nada, ainda assim, anotávamos, e, por fim, acabávamos por descobrir que aquela anotação também havia sido valiosa, que era mais um dado para analisar.

Nessa escola, o professor tem uma (1) aluna, público alvo da educação especial, que estuda no quinto ano, e tem uma leve surdez, ele conta com uma professora de apoio na turma para acompanhar essa aluna. Observamos algo que nos chamou atenção, era uma aula na quadra, e o professor estava tentando aprender alguns sinais com a professora de apoio para poder se comunicar com a aluna. Percebemos essa vontade, esse desejo que os professores têm de poder saber também dialogar com essas crianças, assim como com as demais. Esse é um incômodo de todos/as os/as professores/as, que relatam da dificuldade do trato pedagógico com as crianças com deficiência, se sentem despreparados, e consideram esse conhecimento essencial e importante, mas não se intimidam em dizer que acabam excluindo, muitas vezes, esses/as alunos/as, por não saberem como se comunicar, por exemplo.

Observamos, também, que o professor, a todo momento, chama as crianças que estão de fora da aula e não estão participando, tenta interagir, pergunta o porquê de não quererem participar, mas percebemos que muitas crianças ainda ficam sem uma atividade dirigida, no canto da quadra, esperando a aula passar enquanto os outros a praticam.

Outro momento, em outro dia de observação das aulas, agora, no quarto ano, uma aula dentro de sala de aula, já que, nesse dia, estava chovendo, o

professor propôs a atividade, ensinando o jogo e dialogando com a matemática, e percebemos a interdisciplinaridade presente na sua prática pedagógica.

Já, na observação do terceiro ano, observamos que, quando chegamos na sala, as crianças estavam todas sentadas, enfileiradas, em silêncio, e quando chegamos, tendo, enfim, começado a Educação Física, todas saíram daquele estado de inércia, gritavam de felicidade, batiam palma, aquela empolgação para iniciar a aula. A partir daqui, refletimos que a aula de Educação Física, pela lógica, seria a aula esperada da escola, em que poderiam sair das suas cadeiras, das suas fileiras, se desorganizarem, misturarem, falar uns com os outros. Mas percebemos não ser o que acontece, pois, a aula de Educação Física também se caracteriza e se configura como um lugar para se fazer silêncio, endireitar, sentar, obedecer para não ficar de '**castigo**'.

Pudemos observar que quase todos os/as professores/as criam alguns recursos pedagógicos como meio de justificar o seu descontentamento com o que foi planejado e o que foi aplicado. Se os/as professores/as planejam suas aulas e, ao chegar na hora de colocar aquela aula em ação, as crianças não conseguem absorver aquele conhecimento, ou demonstram desinteresse, os/as professores/as as deixam de **castigo**, e essa é a palavra que eles/as usam.

Em uma das aulas, o professor Júnior disse que iria passar atividade no quadro para eles escreverem, como forma de **castigo**, por não terem se comportado como deveriam na última aula. A punição foi essa para os/as alunos/as, escrever um texto que o professor falava e eles/as anotavam. O texto era sobre o que era a Educação Física. Observamos que era um texto com uma visão bem tradicional de Educação Física, em que o desenvolvimento motor era o seu principal objetivo. No mesmo sentido, ao deslocarmos, um dia, para a quadra, escutamos a professora de apoio falando para algumas crianças que estavam correndo, que ficariam sem fazer a Educação Física, se continuassem a correr, que nada mais é do que a configuração do **castigo** para quem foge das regras e das normas, a regulação dos corpos.

Segundo Silva (2009), a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo essa sociedade capitalista, o/a professor/a de um lado, quem pede o silêncio e endireita a fila, pois tem o poder, e os/as alunos/as do outro, quem obedece às regras, às normas. Althusser (1983) afirma que a escola reproduz essas estruturas capitalistas. A instituição escola transmite,

através de algumas matérias escolares, conhecimentos que vão formar aquele sujeito, aquela criança, como ideais, como relações de uma sociedade desejável, sem questionar, sem problematizar.

Gonçalves (1994) diz que esse controle que castiga os corpos está distribuído até no espaço/tempo dos/as alunos/as na sala de aula, e que até a postura corporal de alunos/as e professores/as reflete na repressão de sentimentos, para não revelar nada pessoal.

Na maioria das vezes, as aulas de Educação Física não fogem às características gerais das outras disciplinas, em relação ao controle do corpo. Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com o objetivo de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. [...] Não permitindo que os alunos formem os seus próprios significados de movimentos, as aulas de Educação Física conduzem-nos à passividade e à submissão, desencorajando a criatividade. (GONÇALVES, 1994, p. 36).

### **Professor Silva**

Chegando à aula do professor Silva, o questionamos sobre a sua vontade de fazer mais cursos formativos, ou alguma outra experiência de formação complementar, ele nos disse com uma esperança que o seu sonho é fazer um mestrado. O que percebemos é que o professor Silva, mesmo atuando na escola, não demonstrou interesse em ser professor universitário, e que ele percebe essa necessidade para contribuir com a sua prática pedagógica na rede básica mesmo. Essa concepção do professor é interessante de ser pensada, pois, a escola também precisa e merece professores/as com formações mais específicas e aprofundadas na elaboração do conhecimento.

Ao perguntarmos para o professor o que mais o marcava na Educação Física, e qual o sentido dessa componente curricular na concepção dele, ele nos respondeu o seguinte:

Professor Silva: Olha o que mais marca na disciplina de educação física é a possibilidade de transformação não só física, mas social dos alunos no qual a gente atende. Porque é uma área onde tem maior proximidade com o aluno, não só com o aluno, mas os pais, com a sociedade, com as pessoas em si, porque você percebe que o indivíduo ele percebe o profissional de educação física com uma liberdade onde ele pode depositar confiança e buscar uma

transformação. O sentido é a transformação que podemos fazer, muitas vezes talvez não acontece por alguns fatores, mas temos essa possibilidade de transformar, e ajudar, colaborar, contribuir.

Nas observações das aulas do professor Silva, visualizamos, também, assim como na aula do professor Júnior, que as aulas iniciadas na quadra sempre começavam com um/a aluno/a de fora da atividade proposta. No decorrer da aula, as crianças iam saindo da brincadeira aos poucos, visto que um grupo acabava ficando de fora da quadra, sem atividade dirigida, o que resultava em um **isolamento** das aulas. Nesse dia era uma brincadeira que as crianças tinham elementos do futebol, e que percebemos um menino saindo da roda inicial da organização da brincadeira enquanto os outros alunos gritavam:

Professor, porque ele saiu uai? O professor perguntou: qual a justificativa? Volta, vamos lá, ninguém aqui sabe também não, a gente tá aqui pra aprender. O aluno respondeu: Não professor, eu vou ficar só olhando mesmo. (Anotação do diário de campo)

Nesse dia, após percebermos esse aluno no canto da quadra, fizemos uma anotação que nos veio de inspiração ali, naquele instante mesmo.

Será que queremos mesmo saber é só do futebol? Eu quero é me expressar, movimentar, ser livre, voar. Cadê o som, cadê o grito, cadê a alegria, cadê a minha liberdade de experimentar? O que esses alunos de fora pensam? (anotação do diário de campo)

É nesse sentido que voltamos o nosso olhar para as possibilidades de professores e professoras ampliarem os conhecimentos dos sujeitos que estão se propondo a formar. É necessário também adotar estratégias didáticas adequadas para que as crianças se apropriem do conhecimento de forma que todos e todas estejam incluídos no processo educativo, não aceitando mais essas exclusões históricas que perpassam a Educação Física escolar, por isso concordamos com Darido e Souza Júnior (2011, p. 18), quando ensinam que:

Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão dos alunos na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. É importante ressaltar também que a educação física na escola, deve incluir, tanto quanto possível, todos os alunos nos conteúdos que propõe, adotando para isso estratégias adequadas. Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a educação física na escola. Todos os alunos têm direito

à aquisição do conhecimento produzido pela cultura corporal. (DARIDO E SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 18).

Em outro momento, observamos que não havia nenhuma criança fora da aula e da atividade proposta pelo professor, visto que era um jogo, uma brincadeira com uma variação de um pique pega<sup>4</sup>. Aí trouxemos uma reflexão anotada em diário de campo desse dia.

A Educação Física é um momento tão esperado na escola. É assim que ela se caracteriza e se apresenta. Mas nos questionamos, será que é assim mesmo? E essas crianças que ficam de fora da aula, o que representa esse momento? Quando eles/as podem correr, gritar, percebemos a fruição da aula. Momento alegre. (anotação do diário de campo)

Certo momento, em uma das aulas, o professor parou a atividade para falar que eles/as não estavam cumprindo as regras, e que todos/as voltariam no fim da quadra, alinhados, na mesma ordem, isso como um **castigo**. Na verdade, o que percebemos é que a criançada entrou na brincadeira, entendendo aquela ação como algo bom, prazeroso. Elas corriam e gritavam na maior alegria, quase que comemorando, fizeram daquele ‘castigo’ um jogo.

### **Professor Joel**

Primeiramente, antes de iniciar a entrevista com o Professor Joel, perguntamos qual nome poderíamos chamá-lo na nossa pesquisa, quando fosse falar dele. Ele disse:

Professor Joel: Ah, escolhe aí, desde que não seja um nome de boiola.

Nesse momento, como ainda estávamos no início da nossa pesquisa com o professor, ainda numa apresentação, não imaginávamos que ele nos

---

<sup>4</sup> Esta brincadeira foi criada na Holanda em 1830, e logo se popularizou por todo o continente europeu. Ela pode ser jogada por um número ilimitado de jogadores. De modo geral, eles estão divididos nos que capturam e nos que devem fugir. Cada variante do jogo possui uma forma diferente de se estabelecer como os demais serão pegos, em geral, por meio de um toque. Quem for tocado, automaticamente, vira o pegador.

responderia dessa maneira. Ele percebeu que não tínhamos demonstrado muita satisfação com a resposta. E já disse: aliás, pode ser Joel.

Situações como essas exemplificam o 'normal' exercendo a dominação (simbólica) e o controle sobre aqueles indivíduos considerados 'diferentes', que fogem dos padrões heteronormativos comungados por 'todos'. E casos como esse geram a marginalização em um espaço que, teoricamente, deveria ser regido pelo princípio da inclusão. (JUNQUEIRA, 2013, p.167)

Parecia uma 'brincadeira', 'piada', mas não, não podemos encarar na inocência, de não percebermos os rastros das pessoas que fogem do centro da heteronormatividade, sendo discriminadas, marginalizadas, perseguidas, apagadas, silenciadas e esquecidas. O que seria ter um nome de boiola? Os nomes também são significados históricos, marcas culturais, sociais, que constroem a nossa identidade. E as pessoas "trans", travestis, transgêneros, que chegarem à escola, iremos proibi-los/as de estudar e não os/as receberemos? Não. É necessário discutirmos os processos que impregnam sentidos nos corpos, e o porquê de a sociedade se achar no direito de desqualificar e inferiorizar aquele que designam de 'boiola', por exemplo.

Para compreendermos melhor o que são essas relações de poder sobre as quais estamos discorrendo, no diálogo com Silva (2009), a ideia é explicitarmos o processo de análise da fala do professor Joel, e entendermos como essa compreensão se relaciona com as nossas práticas, atitudes, formas de existir e de enxergar o mundo. A diferença só é concebida dentro dos processos linguísticos de significação. Desse modo, sendo essa diferença, discursivamente, produzida, ela é sempre uma relação. Só existe o "diferente" porque existe o "não diferente". Portanto, existe o "boiola" e o que "não é boiola". São essas relações de poder que fazem com que a diferença tenha um significado, que esse "boiola" seja avaliado negativamente em relação ao "não boiola". Isso é porque há poder.

Uma visão que o professor tem é de que, de trinta (30) formados em Educação Física, uma média de dois (2) ou três (3) vão ou querem ir para a educação, o restante, em sua maioria, vai para as academias trabalhar como personal, e outra parte vai estudar, continuar sua formação para conseguir um lugar melhor lá fora, numa Universidade, etc. Sobre quem, atualmente, está trabalhando na escola, ele não consegue entender o sentido de ter um mestrado,

por exemplo, diz que o salário não muda nada, que não tem políticas de incentivo para formação continuada, e que, na sua concepção, um curso de mestrado ou doutorado é específico para atuar no nível superior. Contudo, não podemos deixar de esclarecer que formação se faz como experiência também das nossas relações cotidianas, como aquelas experiências apresentadas na nossa introdução, pelo teatro, grupos de estudos, todos estes são formações éticas, estéticas, intelectuais.

A formação do professor Joel foi toda voltada, segundo ele, para a iniciação esportiva. O docente diz que sua primeira vez numa escola, para dar aula, é marcada pela entrega de uma turma com cinquenta e nove (59) alunos, acompanhados de uma bola murcha. Diz que os cursos de Educação Física, hoje, não valorizam muito os esportes tal como antes. Isso é um bom sinal para nós, sobre essa sua concepção. Não que defendemos a não valorização dos esportes, ao contrário, o que queremos e defendemos é qualidade e valorização das mais variadas práticas e elementos das manifestações corporais, como o jogo, a dança, as lutas, as ginásticas, e também os esportes, e é nesse sentido que os cursos de licenciatura em Educação Física têm investido e proposto a formar professores/as.

Compreendemos que a visão de uma Educação Física considerada significativa para o professor seria com mais políticas de incentivo aos esportes. Contudo, somente essas práticas não conseguem mais se sustentar na contemporaneidade, já que as possibilidades se expandiram com tanta complexidade e diversidade de experimentações.

Professor Joel: Quando você termina esses documentos, TCC, você com essa pesquisa sua, esses papéis, vocês engavetam essas teorias, aqui é outra coisa.

Ele diz que tem esse pensamento porque, na Universidade, é muita teoria, a gente estuda, entende o que os autores estão pensando, mas, quando chegamos na escola, não conseguimos aplicar as teorias, pois, entre outros fatores, são muitos/as alunos/as por sala, e só quem está na prática consegue entender o que é a teoria da escola, um campo cheio de complexidades. Disse que, para ele, ser professor de Educação Física é a sua vida, é trabalho, diz ser gratificante ensinar, ver a empolgação dos alunos para irem à aula de Educação

Física, que nós envelhecemos e continuamos vivos, como se o tempo não passasse, sempre algo novo, ver o primeiro namoro dos/as alunos/as, a primeira paixão, as confissões, enfim, ver o desenvolvimento deles, segundo o professor.

O professor nos disse que o aluno deficiente tinha que estar matriculado numa escola especial (Pestalozzi), para aprender a se desenvolver com a ajuda de outros profissionais, psicólogo, psicopedagogo, e que, na escola regular, esse aluno com deficiência deveria ir apenas para aprender se socializar, pois ele como professor da educação regular não teria que saber de algumas coisas.

Quando ouvimos essa opinião, verificamos qual é a concepção de escola, atuação docente e inclusão desse profissional, que, claramente, não vê a política inclusiva como uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito deficiente, e que requer a participação e o envolvimento de todos os profissionais da escola regular.

O professor Joel nos disse que trabalha um (1) semestre o handebol e um (1) semestre o voleibol, como as duas modalidades referência, termo que ele usa.

Professor Joel: Só uso a quadra, detesto sala de aula. Não invoco com esses temas, tipo PCNs, interdisciplinaridade é na prática.

Gonçalves (1994) salienta que esse objetivo de buscar o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas, de forma unilateral, com critérios de produtividade e desempenho, e ignorando a globalidade do homem, tem gerado uma Educação Física alienada, que contribui na acentuação da visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo.

Nas nossas observações, nas turmas do professor Joel, percebemos que as crianças ficam na quadra todas sentadas, esperando a organização do professor, conversando bem baixo. Observamos também alguns elementos muito característicos desse professor, que anda com uma mochila de materiais de trabalho, com apito, cronômetro, bomba. Ele mesmo nos diz que, hoje em dia, é muito difícil ter um professor de Educação Física que anda com os seus equipamentos de trabalho, assim como ele faz.

Nos estudos históricos de Foucault (1987), ele nos conta como funcionava o poder disciplinar sobre os corpos nas escolas dos séculos XVIII e XIX. Essas escolas eram como fábricas, as quais produziam e estipulavam dispositivos para

o comportamento corporal dos alunos, revelando um poder disciplinar no controle das erupções afetivas, que poderiam surgir nos corpos através dos movimentos espontâneos com o corpo. Os movimentos corporais espontâneos, então, que não fossem regidos pelo e sob o controle, desassociava-os das emoções para facilitar o controle e a manipulação dos corpos.

Um acontecido que não pudemos deixar de observar foi quando uma aluna chamou a outra colega de macumbeira. O professor parou a aula e fez alguns questionamentos, pediu o respeito, problematizou a questão, sem uma elaboração aprofundada, sem compreender os processos pelos quais esses preconceitos são construídos, uma vez que não foram abordados e nem discutidos com as crianças.

O professor Joel, assim como os/as demais professores/as, também usa o castigo como dispositivo para punir as crianças que 'não estão se comportando' na Educação Física, deixando-as fora da atividade, por quinze (15) minutos, assistindo aos outros colegas participarem da aula, para, depois, retornarem 'mais disciplinados'.

### **Professora Tereza**

Quando a professora Tereza foi nos falar um pouco sobre sua vida pessoal, ela nos contou que tem um filho menino, que ainda é criança, e que adora atividade física, adora dançar, e que, apesar de sofrer preconceito dentro da própria família, ele dança porque gosta, ele se argumenta, se posiciona.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

Observamos que, dos/as cinco (5) professores/as participantes da pesquisa, a professora Tereza foi a única que demonstrou, no início da nossa entrevista, sofrer uma violação dos direitos humanos dentro do próprio meio familiar, como uma norma heterorreguladora. Ainda estava nos falando da sua vida pessoal, mas que já a inquietou desde o início, porque tocou em uma questão sofrida pelo seu próprio filho, por ser homem e gostar de dançar, e, para ela, sentir isso, é um problema que pesa na nossa sociedade.

Para Butler (2003), gênero e sexualidade são produzidos, regulados e reiterados por normas que estabelecem como mulheres e homens devem agir, isto é, o que Butler compreende como heteronormatividade. Exemplo disso é quando dizemos: *essa filha é de menina, e essa de menino, ou dança é para menina, e futebol para o menino*, o que instaura um binarismo, que a autora chama de heterossexualidade compulsória. O que vemos, então, é que o homem, para se autoafirmar no padrão masculino hegemônico, não pode demonstrar interesse por atividades corporais que não sejam apropriadas para quem foge da norma, que tenham movimentos leves, suaves, com a música, a poesia. Ele apenas gosta de dançar, e isso bastaria.

Ao perguntarmos para a professora sobre as suas perspectivas, sonhos, desejos e possibilidades de poder ainda fazer um curso complementar, ou um mestrado, por exemplo, enfim, investir em um processo de formação continuada, ela nos diz:

Professora Tereza: Eu até sonhava em fazer mestrado, pensava na minha tese, mas depois casei, meu filho veio tem 7 anos, e ai você entra nessa, quando você vai pra escola você decepciona muito, porque você percebe que não adianta você ter um mestrado e trabalhar na escola, entendeu? Então você acaba se acomodando e fica por ali mesmo e vai percebendo que parece que as vezes você vai lutando contra o mundo que não te dá muito resultado entendeu? Aí fiquei, parei, fiquei quieta.

A professora Tereza, ainda nos falando sobre sua vontade de dar continuidade na sua formação, disse:

Professora Tereza: Eu até tinha, eu tinha né, eu tenho vontade ainda de estudar, o interesse mesmo né, até que ponto né, assim, as autoridades, principalmente, depois que eu entrei no município né, que visão eles têm de educação física, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, porque parece que não têm, simplesmente, tá ali pra ser cumprido, e algum professor da sala mesmo pode dar né. Tanto é que eu tenho experiência aqui na minha escola, eu tô dando educação física, e os meninos da creche passam aqui pra ir pro refeitório e ficam loucos pra fazer a aula, e eu já acho assim, muito confinamento nessas creches né, e o menino ainda não têm educação física, não têm atividade física. Aí eu tinha interesse em entender e estudar esse tema, mas aí eu acho que vou deixar para os próximos que virão.

Portanto, percebemos que a professora Tereza demonstra certo descontentamento com o retorno que ela gostaria de receber. Conforme pudemos observar, ela diz sobre o sonho que tinha de, um dia, fazer o mestrado,

nos contando com intensidade, sendo possível perceber, pela sua fala, o seu desencanto. Esse desencanto é exposto quando ela diz que parece que, “*luta contra um mundo que não te dá muito resultado*”. Nessa análise, compreendemos que as estruturas da vida humana estão organizadas nesse formato, de ter que buscar e apresentar resultados a todo tempo. É por isso que acabamos por nos desumanizar, e o processo educativo significativo, crítico e humano é perdido no meio desse percurso de problemáticas. Ela mesma problematiza quando questiona as políticas implementadas para a Educação Física no Ensino Fundamental.

A professora se posiciona, mas com um cansaço em sua fala, sem reconhecimento, sem incentivos, que a fez desistir de dar uma continuidade na sua formação. Em sua fala, diz que percebe que as crianças da creche são confinadas, e que vê os olhinhos passando pela aula de Educação Física com tanto encanto. Assim sendo, é a única que nos apresenta uma visão de confinamento dos corpos das crianças. Acreditamos que, por ser mulher, professora, atuar na escola como professora de Educação Física, ela sabe bem o que é ser confinada, já que a história das mulheres é marcada por confinamento, submissão, exclusões e normas heterorreguladoras, que nos colocam em alguns lugares e posições da sociedade.

Falando-nos sobre o sentido que ela via em ser professora de Educação Física e sobre qual era esse significado para ela:

Professora Tereza: Eu acho que tem um, pra mim, eu me sinto muito importante em ser a professora de educação física né. A parte que trabalha com o corpo, mas não só a questão de corpo, mas vai tá contribuindo pra ele ser um indivíduo melhor socialmente, através do movimento, através da educação física, não só a educação física prática, mas também a educação física teórica, eu não privilegio só prática nas minhas aulas, faço em sala de aula também. E a gente até percebe porque os outros professores também falam, mas, assim, o tanto que a gente, quando trabalha com o corpo, com a parte da educação física, a gente é querido, porque queira ou não, em algum momento ou outro, ou seja, com as suas ações, ou até mesmo, no seu ensinamento, você passa uma mensagem de que a gente pode ser a gente mesmo né, a gente não tem que viver o que as pessoas, o que a sociedade quer que eu viva, eu posso ser eu, posso ser um indivíduo, um sujeito, posso viver a minha subjetividade também.

Buscando compreender quais os conteúdos a professora Tereza trabalhava em suas aulas, no decorrer do ano, como era a sua organização com esses conteúdos, ela disse que sempre trabalha começando com os jogos e

brincadeiras, o resgate cultural de jogos, depois vem atletismo, a ginástica, a dança, as lutas, etc. Ou seja, foi a que apresentou maiores possibilidades do trato com o corpo e a cultura, de uma forma que mais se aproximava das produções humanas consideradas como elementos que Soares (1992) denomina como cultura corporal.

Professora Tereza: Então eu trabalho toda a parte de jogos, trabalho jogos motores, diferenciação, tanto teoria como prática, a ginástica né, e a gente fica um bom tempo na ginástica, eles querem aprender direitinho, são muitos movimentos né, principalmente, a ginástica artística né, a gente então fica bastante tempo, lutas, trago oficinas de lutas pra escola, aí, às vezes, quando tá calor, eu paro o conteúdo e faço algumas atividades dirigidas dentro do meio aquático.

Ao observarmos as aulas da professora Tereza, percebemos que, somente ela e o professor Carlos não possuem a quadra poliesportiva para trabalhar a disciplina de Educação Física, e as aulas são realizadas nos espaços livres da escola. Observando o início de uma de suas aulas, percebemos que o que a destacou foi a distinção na forma de realizar o aquecimento e o alongamento da aula, que todos os outros professores trabalhavam um alongamento mais direcionado, no espaço da quadra, e que a professora trabalhava um alongamento dinâmico, em círculo, em um espaço ao ar livre, com as crianças todas participando, era uma roda viva, alegre. Os alunos faziam felizes, aprendendo os alongamentos. Percebemos que o movimento era mais perceptível nessa escola.

Após esse alongamento ao ar livre, os/as alunos/as foram para um espaço coberto, um pátio, onde continuaram o aquecimento individual e em duplas, deitados, com muitas variações, de forma lúdica, com elementos da ginástica. *(As crianças faziam alguns movimentos com os pés, e falavam: pé de bailarino, pé de palhaço)*. Faziam cambalhotas, avião, vela, ponte (nomes utilizados em movimentos corporais, mais especificamente, na ginástica). Percebíamos a felicidade nessa aula, uma aula alegre, viva, que todas as crianças realizavam os movimentos, nenhuma de fora. As crianças todas batiam palma quando um colega realizava o movimento, em que cada um realizava o movimento por vez, como forma de incentivá-los uns aos outros. No final elas faziam um relaxamento, e a professora avaliava junto às crianças, pedindo um *feedback*,

se tinham achado difícil, o porquê. A escola é uma escola florida, que consideramos uma escola viva.

Em uma das turmas observadas, a professora Tereza conta com uma professora de apoio na sala, que nos disse, em um momento, que ela é graduanda do curso de Psicologia, e que quer fazer o mestrado ainda também. Percebemos que ela tem uma boa visão de educação, considerando importante nós, professores/as, termos um conhecimento mais elaborado para encararmos a educação, principalmente, a educação básica.

### **Professor Carlos**

Questionando o professor Carlos, se ele tinha vontade ou se percebia a necessidade de fazer algum outro curso complementar, para contribuir com a sua prática pedagógica, ele disse que, a todo tempo, tem que estar buscando, procurando. Diz que, pelo tempo, as atividades do dia a dia, muitas vezes, não faz isso se concretizar como ele queria, mas, como profissional, compreende que sempre tem que estar inovando e buscando, e que a questão financeira também é algo que dificulta muito, porque, geralmente, não recebe muito incentivo.

Ele nos disse que, para ele, ser professor de Educação Física é:

Professor Carlos: uma realização pessoal, é cansativo, é, tem dia que você sai falando, aí, eu não quero mexer com isso mais, mas assim, tem as partes boas também. Quando você faz uma atividade que, às vezes, os alunos gostam muito, eles passam a gostar de você mais ainda, eles sabem agradecer aquilo que você faz por eles, então, a educação física é uma matéria que todo mundo gosta, poucos que não gostam né, então, assim, isso é muito gratificante. Porque, muitas vezes, você tem um problema pessoal de um aluno e você acaba se envolvendo naquilo, então, isso te dá, assim, apesar dos fracassos da gente, das dificuldades, das faltas de materiais, de condições, isso dá um certo prazer, quando você vê um aluno, você ensina uma coisa pro aluno e ele aprende né, e você vê a gratificação nos olhos deles, então, se você ver, ele te agradece por aquilo, aquilo te dá uma satisfação pessoal muito grande.

E nos deparamos, novamente, com a reflexão sobre esses/as alunos/as que não gostam da aula. Nossa compreensão vem no sentido de pensarmos nessas práticas que fazem com que a aula não tenha uma ação no sentido de transmitir o conhecimento para todos/as esses/as alunos/as. O próprio professor

diz, na sua fala, “*poucos que não gostam né*”. E esses poucos que não gostam? Como esses/as alunos/as levam essas marcas da Educação Física, ao longo de sua vida, em relação as suas experiências escolares? E os meninos que não gostam do futebol, e as meninas que não gostam da dança? Como esses/as alunos/as que não gostam, não participam, não querem se envolver, como eles/as se apropriam do conhecimento sem uma prática e ação pedagógica que consiga se materializar através da reflexão e transformação didática? Para responder a essas questões, Helena Altman, Eliana Ayoub e Silvia Amaral, dizem que,

As oportunidades de conhecimento que vem sendo historicamente oferecidas para meninas e meninos são diferenciados e, não raro, marcadas por concepções restritas e estereotipadas. Nesse sentido, depreendemos que a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e seu repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal, incluindo o desenvolvimento de habilidades. Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas. (ALTMAN; AYOUB; AMARAL, 1999, p. 497).

Ainda, num diálogo sobre formação continuada e planejamento das aulas, ele nos relatou que, até 2016, tinham um encontro dos professores de Educação Física do município. Esse encontro era justamente com um dos pesquisadores que se encontram dentro do nosso quadro de levantamento, que está exposto no quadro do banco de dados do BDTD. Esses encontros de formação eram relacionados ao objeto de estudo da dissertação de mestrado dele, que era sobre o currículo.

Foi a partir daqui que entendemos como a aproximação da Universidade, de projetos de pesquisa acadêmicos, e a relação com a escola, com as problematizações que acontecem ali, tendem a orientar o trabalho desses/as professores/as de forma mais clara, mais crítica, em que os planejamentos dos/as professores/as partem de uma base teórica, epistemológica, ou seja, é uma construção do conhecimento no coletivo, embasado em estudos, em perspectivas para uma educação mais humana.

Professor Carlos: Então se foi estabelecido lá um cronograma até o quinto ano, de terceiro ao quinto ano, como nós chegaríamos num

acordo, todos, como nós, íamos trabalhar. Existe sim um currículo dado pela prefeitura, que é do estado, então, dentro desse currículo, nós montamos o nosso currículo, e eu sigo esse currículo. No começo do ano, eu faço, geralmente, jogos e brincadeiras tradicionais, essas coisas, jogos, depois, no segundo bimestre, é mais voltado pra dança, no caso, porque tem a quadrilha e tal, a gente ajuda os professores de sala a ensaiar quadrilha, essas coisas né, então, é mais voltado pra essa área da dança, depois, no terceiro bimestre. Depois das férias, a gente costuma trazer, trabalhar o atletismo, e, depois, as modalidades esportivas no final, no quarto bimestre, é assim que a gente trabalha.

Com o objetivo de entender como esse professor busca tratar o conhecimento, questionamos o que ele considera que esses alunos e alunas precisam aprender na disciplina de Educação Física, mais especificamente, nas turmas de terceiro ao quinto ano, e o que, para ele, os/as alunos/as tinham que sair da escola, no fim do ano, sabendo. Ele disse:

Professor Carlos: Ele tem que aprender o mínimo que o que essas reorientações nos propõem, que aí, geralmente, é saber como que eu vou dizer pra você, assim, como saltar, ter equilíbrio, saber conviver com os colegas, saber respeitar, tem que saber como são as regras dos esportes né, é, quais são as modalidades, um pouco das modalidades dos esportes individuais, quais são as brincadeiras que nossos pais, tios e avós brincavam, e por aí vai, é dentro desse contexto.

Outra vez a relação entre teoria e prática, sobre o que o professor diz:

Professor Carlos: Também dou aula teórica, quando têm a necessidade de explicar alguma coisa, por exemplo regras esportivas né, aí a gente passa no quadro, explica direitinho.

As concepções críticas das quais nos apoiamos aqui, neste trabalho, defendem a relação entre teoria e prática, reafirmando a importância de uma articulação, mas, na realidade material, o que sempre prevalece, na maior parte das vezes, é a primazia de uma sobre a outra, em que as práticas são vistas muito distante das teorias.

Na concepção do Professor Carlos, sobre a contribuição da disciplina de Educação Física, ele responde:

Professor Carlos: Eu creio que ela contribui pra própria formação do aluno, a socialização também do aluno, porque, como eu te falei, como sendo uma aula que eles gostam muito, você consegue trazer os alunos pra escola, tem aluno aqui que vem, basicamente, o dia de aula de educação física, que eles gostam muito, então, você consegue trazer os alunos, pra você mudar muitas coisas que eles pensam né. Muitas dificuldades que eles têm, você consegue por ser amigo deles,

por gostar da matéria, você consegue conversar com eles né, a questão do ganhar e perder né, que muitos não sabem lidar com isso, aí, através da educação física, eles podem também aprender a como lidar com essas questões, e também pra conhecer o próprio corpo né, às vezes, se você explica como que funciona o corpo pra eles, né, então, a questão do gosto pela atividade física também pode contribuir pra vida deles, que, muitos mais tarde, vão optar por essa profissão por gostar de fazer.

Na nossa primeira observação, nas turmas do professor Carlos, chegamos à escola, e o professor nos perguntou se não queríamos voltar na próxima semana, que os alunos estavam de **castigo**, e que a escola tinha deixado as crianças uma (1) semana sem Educação Física, e que seria teórica a aula, em sala de aula. Optamos por querer observar essa “aula teórica, de castigo, sem a Educação Física”. O professor passou um texto no quadro que chamava “Hábitos de higiene”, sobre como tomar banho, escovar os dentes, em que todos/as tinham que copiar o que ele estava escrevendo no quadro. Os alunos questionavam, perguntavam: “*Ah, pra quê copiar isso professor?*”. Ele dizia para os/as alunos/as que eles estavam perdendo tempo porque não faziam silêncio. Descrevemos essa aula como um momento que não era tão feliz, tão esperado pelas crianças.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com o seu corpo. (GONÇALVES, 1994, p. 34).

### **Educação e Vigilância dos corpos.**

A partir da nossa categoria anterior, fomos trazidos pelos discursos e pelas práticas pedagógicas desses/as professores/as a essa categoria. Após percebermos que o castigo e o isolamento têm se configurado presentes na Educação Física escolar, compreendemos que os corpos das crianças têm sido vigiados para a manutenção das normas de gênero, produzindo e reproduzindo a masculinidade e feminilidade hegemônica.

### **Professor Júnior**

Com a nossa atenção voltada, agora, para o nosso objeto central, questionamos o que esses/as professores/as entendiam por gênero, para nos dizer o que entendiam sobre esse conceito.

Professor Júnior: Gênero, ele tem o gênero masculino e feminino né, então, o que que acontece quando fala gênero, a gente imagina o seguinte, ele é uma classificação né, pra pessoa, gênero feminino e masculino. Só que quando a gente vem pro lado da educação física, o gênero, ele importa o seguinte, ele é o corpo, sabe, então quando você tá dando aula ali, tem a distinção de homem e mulher, têm, da limitação, mas o corpo não, o corpo é o gênero, entendeu? Pra mim não, pra mim não tem homem e não tem mulher naquele momento, ali, é uma espécie sozinha, não tem cor, não tem tipo, não tem nada, naquele momento, que eu estou dando aula, somente o ser humano.

Sabemos que é no corpo que se inscrevem as marcas de gênero, normas, regras e modelos de masculinidade e feminilidade, como modelos únicos de corpos, desejos, sentimentos. O professor diz que, na sua concepção, *o corpo é o gênero*, que sabe que tem as limitações do corpo. Ou seja, a mulher ainda é vista como um 'sexo frágil', limitada.

Sem uma apropriação do conceito mais elaborada, ele entende que pelo corpo é que se define o gênero, pelas manifestações que representam o masculino e o feminino. Só de entender que existe essa distinção homem/mulher, como ele diz, Scott (1995) afirma que, através dessa concepção, ele já estabelece a oposição binária, e que o processo das relações de gênero torna-se parte do próprio significado de poder.

Nesse momento, gostaríamos de compreender o que acontecia nas aulas, e que o professor percebia os problemas decorrentes de violências de gênero ou algo vivenciado nas suas aulas, e como ele se posicionava nessas situações.

Professor Júnior: Você, levando em consideração o setor nosso aqui, é um setor que a maioria tem problemas em casa, pai, mãe, então, ele acaba que ele aprende que, às vezes, ele agredir uma mulher é natural, entendeu? A gente sempre para pra corrigir, ou, às vezes, eles mesmos deixam escapar alguma palavra homofóbica né, você para e vai interferir ali, vai explicar que não pode ter isso dentro de uma aula, principalmente, uma aula que é pra todo mundo participar, entendeu? Eu vejo desse jeito, o pessoal, às vezes, já vem de casa com aquela doutrina do que, que eu posso bater na mulher, ou, às vezes, eu posso agredir o colega, se eu não posso agredir ele fisicamente, eu posso agredir ele verbalmente, eu posso é taxar ele com algum apelido, eu posso taxar ele com alguma coisa que ele não vai gostar e ali eu vou ficar batendo nele, entendeu?

Quando ele diz setor, está se referindo ao bairro, a localização geográfica que a escola se encontra, bairro periférico da cidade. Esse “*eu vou ficar batendo nele*”, destacamos para refletirmos, e é nessa ideia de bater mesmo, de levar socos, murros, apanhar, é assim que muitas crianças se encontram nas escolas, sendo agredidas fisicamente, verbalmente, emocionalmente. No entanto, ele tem essa concepção de que, depende da ação que ele desenvolver para que essas construções enraizadas sejam desconstruídas e reconstruídas no sentido crítico de sociedade.

Quando ele diz “*não pode ter isso dentro de uma aula*”, se referia às práticas homofóbicas que ocorriam nas aulas por parte dos/as alunos/as uns/umas com os/as outros/as. Percebemos, então, que a homofobia se encontra presente, como ele a reconhece. Nas palavras de Junqueira (2013), essa ‘pedagogia do insulto’ é o que o professor diz que não pode ter na sua aula, e que são essas vítimas de ‘piadas e brincadeiras’ que sofrem duros e violentos ataques, silenciamento e isolamento dos/as alunos/as homossexuais do restante dos discentes.

Os corpos docente e pedagógico precisam estar atentos aos comportamentos de discriminação e intervir seriamente no sentido de coibi-los. O debate, o exercício educativo e a reflexão sobre a homossexualidade e sobre o preconceito são as ferramentas mais apropriadas nesse caso. É preciso que haja conscientização dos alunos, da escola de forma geral, para que haja, também, a solidificação da cidadania. O espaço escolar e poder público tem papel fundamental nesse processo, corroborando para que os homossexuais tenham direito à visibilidade pública que merecem, assim como os demais cidadãos. (BRUNELO, 2013, p. 172).

Ainda, no objetivo de compreender como era a organização das aulas do professor, questionamos sobre a separação da fila de meninas e fila de meninos. Ele nos disse:

Professor Júnior: Olha, dependendo do esporte, ou da prática que você for propor, às vezes, é interessante você fazer a distinção de fila de menino e de menina. Pra que? Não é por causa que não pode misturar, pode, a questão volta a questão que eu já te falei, porque, naturalmente, o homem é mais forte, entendeu? Então, a mulher, às vezes, você preserva ela, se você deixar uma fila só dela, mas quando é competição, geralmente, eles gostam muito, de menino contra menina, entendeu?

‘*Naturalmente o homem é mais forte*’ significa dizer que ‘*naturalmente a mulher é mais fraca*’. “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso”, diz Guacira Lopes Louro (2003, p. 57). Na escola, também, os constructos sociais, culturais e históricos são trabalhados, reforçados e levados à educação de meninas e meninos. Os estudos de gênero, então, nos ajudam a pensar nas normas colocadas à disposição dos corpos dos sujeitos, mulheres de um lado e homens do outro. Então, aqueles/as que não se identificarem com nenhum dos dois gêneros que lhes são oferecidos como únicas opções serão eliminados, excluídos, isolados, conseqüentemente, não terão direito à educação. As mulheres também, na sua concepção, precisam ser preservadas, pois são consideradas mais ‘frágeis’.

No entanto, defendemos que um dos desafios importantes da Educação Física é criar e construir estratégias de empoderamento às mulheres, meninas, jovens, todos/as, a sentirem-se mais confiantes nas suas habilidades, ao usarem seus corpos, em vez de constrangê-los por padrões normativos de gênero.

Em relação à competição, que ele nos relata, Gonçalves (1994) diz que a valorização da competição em excesso, o incentivo ao rendimento, o incentivo à disputa, privilegia quem possui melhores aptidões esportivas, resultando em formações de elites, impondo a produtividade como o principal elemento da Educação Física, tornando-se um veículo que transmite ideologias do sistema dominante.

Perguntamos ao professor se ele achava importante, nós como educadores/as, tratarmos as problematizações de corpo e gênero nas aulas de Educação Física.

Professor Júnior: Eu acho que você deve abordar, só porque, assim, não é uma coisa que você tem que falar assim, hoje eu vou abordar essa questão, não, é uma questão que ela tem que ser abordada assim, se aconteceu, então, você para ali, olha, gente tá acontecendo isso, vamos conversar, o que que tá acontecendo aqui, tá certo isso? Senão, pra você ver a perspectiva, porque você abordar uma questão dessa, às vezes, nem vai acontecer, mas pode ser que, dali pra frente, possa acontecer, então, eu prefiro assim, eu deixo acontecer pra poder fazer a minha interferência naquele momento.

No entanto, sabemos que, cotidianamente, muitas crianças, e, até mesmo professores/as, que também estão imersos nessa cultura, sofrem por marginalização, violência de gênero, violência doméstica, pedofilia, abuso

sexual, preconceito, homofobia, racismo, simplesmente por serem quem são. Isso porque nem citamos as pessoas que são assassinadas brutalmente e espancadas até a morte todos os dias. Essas pessoas são todas essas citadas. Pode ser qualquer um, a qualquer momento, e essas construções afetam diretamente cada um/a de nós, nas nossas individualidades. Por ser mulher, homem, gay, trans, travesti, deficiente, negro, mesmo que, em graus distintos, mas todos/as esses são vítimas, e são diariamente. Por isso, então, esses acontecimentos não ocorrem apenas “às vezes”, e devemos nos mover para que não colaboremos para as injustiças sociais e humanas.

No diálogo com Junqueira (2013), sabemos que a vigilância das normas de gênero tem papel fundamental na pedagogia do armário, a qual se constitui pelas práticas de controle, dispositivos, invisibilização e ocultação, agindo pela dominação simbólica de forças heterorreguladoras, legitimando alguns corpos e marginalizando outros. O que se faz, então, é empurrar essas discussões e essas pessoas para ‘dentro do armário’, nessa condição, é mais fácil de serem vigiados.

Esses silenciamentos estão presentes nos simples comportamentos dos adultos, reforçando as estruturas estáveis e imóveis que desqualificam os corpos, na forma como organizamos a sala de aula, nas cores da escola, em datas comemorativas, que sempre reforçam uma simples cor, rosa, para as meninas, e o azul, para os meninos, nas brincadeiras, etc.

Além do que, a Educação Física, por si só, o que imaginamos como um componente curricular, é que ela deveria tratar sobre as questões do corpo, um corpo em movimento, em transitoriedade, locomoção, portanto, o que percebemos é que esse corpo não tem sido vivenciado com as suas múltiplas experiências corporais, ao contrário, ele tem sido retraído, resguardado, vigiado e punido, como nas palavras de Foucault (1988), controlado, vigiado, punido.

Gostaríamos, nesse momento, de compreender se as práticas pedagógicas desses/as professores/as se aproximavam de uma concepção de educação e Educação Física tradicional ou crítica. Questionamos, em qual perspectiva metodológica ele trabalhava. Ele nos respondeu:

Professor Júnior: Eu procuro, a minha forma de trabalhar, mesclar um pouco, um pouco da tradicional com um pouco dessa avançada né, por quê? Eu acho que a tradicional, ela tem uma linha que ela é muito bem

interessante de você seguir hoje em dia, que o menino tem que ter disciplina, certo? O menino tem que ter disciplina, a gente tem que por limite pra ele, certo? Mas eu procuro também ter aquela fase de, às vezes, o menino não estava com aquela vontade de fazer, você tentar entender o problema dele, entendeu? E tem dia que você não quer, então, pra que que você vai obrigar uma pessoa a fazer alguma coisa que ele não queira? Senão, se for uma coisa corriqueira, aí você tem que entender porque que ele não tá querendo. Se é por causa de discriminação, se é por causa de menino com menina que não quer fazer, algum problema pessoal, você procura fazer, por isso que eu falo pra você, às vezes tem a tradicional, mas tem a outra, sempre buscando um eixo diferente.

Podemos perceber que o que ele chama de 'disciplina' é algo que todos os/as cinco professores/as demonstraram em suas falas, e que consideram como um dos elementos mais importantes para a educação, principalmente, nos dias atuais, que a disciplina é tida como algo indispensável. É nesse sentido que o professor reconhece o seu trabalho docente ainda numa perspectiva tradicional de educação. Essa 'disciplina' nada mais é do que as atuações que realizamos sobre os corpos das crianças. Segundo Foucault (1997) a escola mostra-se, cruamente, como uma instituição disciplinar. São dispositivos, redes de controle que afetam a todos/as, um exercício de poder sobre os corpos.

Pela fala do professor, percebemos que a visão dele, ainda, sobre o corpo da menina e o corpo do menino, se distingue pela mulher ser mais frágil em relação ao homem, no ponto em que ele diz que, por natureza, o homem é mais forte, e como método de 'preservar as meninas' ele considera interessante a separação de filas por isso. Será mesmo que devemos preservá-las?

Não concordamos com essa afirmação, pois acreditamos que precisamos possibilitar às mulheres e meninas as mesmas experiências corporais oferecidas aos homens. A fila de meninos e a fila de meninas, então, têm se configurado como lugares de marcação da diferença, das disputas e inferiorização da mulher, como se fosse uma autoafirmação da masculinidade ou da feminilidade na organização da fila distinta. Que nos posicionemos a favor do reconhecimento de todas as pessoas, e que questionemos as verdades que nos são disponibilizadas.

Pela entrevista com o professor Júnior, ele nos diz que trabalha ao longo do ano letivo, com jogos e brincadeiras, com a capoeira, a queimada com muitas variações, e, na maior parte das vezes, uma gincana de meninos contra meninas, ou então, de um grupo contra o outro.

Essa é uma das análises que realizamos, tendo percebido que, a todo o momento, essas crianças estão sendo divididas em grupos, e essa separação, muitas vezes, nos incomodou. Vivemos numa sociedade em que as misturas e diversidades se fazem presentes, no entanto, nos dividimos, automaticamente, em todas as nossas relações da vida humana.

Percebemos que o professor tem um conhecimento sobre o conceito de cultura corporal, e que ele nos diz que tenta trabalhar dentro desse contexto.

Professor Júnior: Cultura corporal é assim, eu entendo ela como a cultura que ela é ministrada através de algumas coisas que faz parte do corpo né, uma dança, o próprio jogo, pode falar que é o jogo de capoeira, ele é uma cultura corporal, eu entendo assim, nessa perspectiva, de que o corpo seja o centro da cultura. Ali, naquela casa ali, por exemplo, em cada região, você já vai ter sua cultura diferente corporal, lá no nordeste é o frevo, pro Rio de Janeiro e pra nós aqui, já é mais o samba, pro Sul, lá já é mais a parte da catira, aquelas danças tradicionais deles, então, eu acredito que cultura corporal seja um pouco disso.

Algo muito interessante que pudemos observar em uma das aulas do professor Júnior foi, em um momento, quando os meninos foram para cima das meninas, como forma de se colocarem a frente delas, e elas, com um grupo de meninas, encararam os meninos, se posicionaram, se moveram, reivindicaram seus direitos ali, meninas de quinto ano, ou seja, crianças ainda, mas que já se apresentam como empoderadas. Weeks (2010) afirma que, ainda que a dominação masculina permaneça como a característica central da sociedade moderna, ele lembra a importância de salientar que as mulheres têm sido ativas, participantes na modelação de sua própria definição de necessidade.

Percebemos também que o professor propôs uma atividade de meninos contra as meninas, e que, quando ele disse que seria um contra o outro, as crianças gritavam, comemoravam a disputa. Essa prática, que percebemos em muitas das ações desses professores, nos faz perceber o quanto essas disputas, essas lutas de uns grupos contra os outros representa sua forma mais original, assim como na vida aqui fora, fora dos muros da escola. De forma explícita, essas questões aparecem nas nossas relações diárias, e que reproduzimos por continuarmos incentivando os modelos de divisão da sociedade capitalista. Weeks (2010, p. 62) diz que, “uma norma talvez não necessite de uma definição

explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos”.

Em um momento de muito barulho na sala, sem nem mesmo o professor perceber o acontecido, havia um menino no time das meninas, e escutamos uma menina falando para a outra colega, (*Tem uma menina no nosso time, é bicha, é bicha*). Louro (2010, p. 28), diz que “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem aqueles e aquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Observamos, a partir daí, como essas questões estão atravessadas e reproduzidas na nossa cultura, visto que a própria criança diz sobre as ‘bichas e mulheres’, colocando-as em um lugar de inferioridade, desqualificação, menosprezo, como fossem merecedoras de chacota e piada.

Nesse redemoinho de possibilidades, criar estratégias para ouvir as crianças, escutá-las, desde a mais tenra, saber que trazem consigo construções de gênero desiguais, sexistas, pois foram anos e anos de adestramento em que, não só a sexualidade vem sendo vigiada e normatizada, mas a identidade de gênero é construída diferentemente para homens e mulheres, meninos e meninas. (RIBEIRO, 2013, p. 61).

Então podemos reconhecer que a vigilância e o disciplinamento dos corpos não têm sido exercidos somente pelos/as professores/as sobre os/as alunos/as, mas também entre as próprias crianças, vigiando as normas de gênero entre elas mesmas, umas das outras.

Em outra turma, era para separar dois grupos, dois times, para organizar uma atividade, e o time que se organizou dizia que o time deles (dos meninos) era o “time dos machos”.

Podemos refletir também sobre esse ‘time dos machos’, que foi nomeado pelas crianças. Dizer que um time é dos machos é dizer que aquele time representa a masculinidade hegemônica, só os homens de verdade, que correspondem às normas de gênero, fazem parte desse time.

### **Professor Silva**

O professor Silva nos diz que, para ele, gênero é:

Professor Silva: Gênero, eu entendo que é a disseminação entre sexo feminino e masculino né, e as diferenças, mas essas diferenças, eu entendo diferenças em relação ao corpo, mas diferença em relação à

prática eu não vejo diferença, eu acho que é só pra distinguir características, mas, pra distinguir capacidades, eu acho que o gênero, ele não interfere.

Algo curioso nos chamou atenção, foi quando ele disse que, nas suas aulas, o que ele percebia, com essas questões de gênero na Educação Física, eram em relação ao que ele chamou de “pensamento masculino”, como vemos abaixo.

Professor Silva: Nas minhas aulas, a gente percebe a questão do é, a questão até da discriminação de meninos para meninas, não de meninas para meninos, porque o que que acontece, por exemplo, se você coloca, ao dar uma atividade, há um pensamento masculino, dos meninos, de que eles são superiores às meninas em relação às atividades, e, muitas vezes, acaba trazendo algum constrangimento pra parte das meninas. Por exemplo, a questão de, vamos usar uma brincadeira tradicional na aula de educação física, carimbada, então, se carimba, a mira dos meninos, geralmente, é, por eles entenderem, eles entenderem que as meninas é um sexo frágil, eles tentam mirar nelas, e carimbando elas, eles começam a curtir, e eliminar o sexo frágil, que é considerado por eles.

Esses pensamentos das crianças não são pensamentos isolados, individuais, mas são heranças as quais carregamos em nossa história. Simone de Beauvoir, em sua obra ‘O segundo sexo’, publicada em 1949, já dizia sobre a história de opressão, submissão e inferioridade marcada nos processos de constituição do corpo e do lugar da mulher durante alguns períodos históricos. Portanto, nas suas palavras, como o gênero se constitui, ele não é um dado apenas biológico, mas uma construção sócio-histórica-cultural. Através da frase introdutória do livro, que ficou conhecida, principalmente pelos/as estudiosos/as da discussão de gênero, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, podemos compreender essas construções como modo de justificar a ‘proteção do sexo frágil’, das quais nos apropriamos de discursos de submissão e inferioridade em detrimento dos que são ‘superiores’. No caso, os superiores são os meninos, os homens, aliás, um único modelo de homem, o heterossexual, esse é o modelo de heteronormatividade, que representa a virilidade, a força, e esses indivíduos contribuem para a ‘proteção’ das mais ‘frágeis’, no caso, das mulheres.

Ainda querendo entender como ele problematizava e tratava essas questões na sua aula, ele diz:

Professor Silva: Geralmente eu trato, assim, de forma sistemática, o que acontece, eu sempre tento corrigir e mostrar que não existe diferença, a diferença está na mente deles, mas as diferenças, na realidade, não existe, tanto no sexo masculino e feminino tem uma igualdade geral dentro da aula, então, inclusive eu não separo turmas. Sempre paro, corrigimos, tentamos resolver de forma que o aluno entenda que não existe uma diferença entre menino e menina, que todos têm a mesma capacidade, só que, é tentar acabar com a questão do preconceito, da discriminação dentro das aulas.

Compreendemos que, diferente da concepção do professor, as diferenças existem e elas são nomeadas rotineiramente, em todas as instâncias que regulam a vida humana. Contudo, consideramos que o professor compreende que ele precisa se colocar na contramão de preconceitos e discriminações no interior das aulas. Acreditamos que as diferenças e os processos pelos quais as nomeamos precisam ser problematizados na escola, bem como urge questionar as verdades que limitam os corpos.

Em relação à separação e divisão de filas de meninos e de meninas, ele justificou a separação, pelo que ele chamou de “ordem social que os pais colocam” e pela “padronização do mundo lá fora”.

Professor Silva: Meninas e meninos, a gente, geralmente, separa por questões de ordem social que os pais colocam, porque, se o pai chegar e ver uma filha na fila do menino, tem muitos que questionam, alguns não, entende na naturalidade, mas outros questionam porque já colocam que, hoje, eles estão vivendo num mundo moderno onde as crianças já têm uma mentalidade mais aberta. Eu acho que não é necessário, eu acho que a única coisa padrão de uma fila, até, assim, por ordem mesmo, seria de ordem de tamanho, mas poderia ser mista, inclusive, na hora do lanche, a gente faz uma fila mista, as filas são mistas, geralmente, se misturam, não tem problema. Mas a questão é a ordem social, porque o que acontece, muitas das vezes, pra que o bom andamento do serviço não venha ocorrer sem intervenção dramática da sociedade, dos pais, nós temos que, muitas vezes, atender alguns critérios que eles exigem, a padronização geral do mundo lá fora.

Entendemos, a partir daqui, que não só os/as professores/as vigiam, controlam e disciplinam os corpos das crianças. A vigilância e o disciplinamento dos corpos estão direcionados também aos/as professores/as, vigiados pelos/as pais/mães, pela escola, pela comunidade. Vemos, então, toda uma rede que se dispõe como dispositivo de vigilância sobre o que professores/as devem fazer em suas aulas, quais os ensinamentos deverão ser apropriados para as crianças, tirando a autonomia dos docentes, na sistematização do conhecimento e na ampliação de saberes, o que ele denomina de ‘intervenção dramática dos

pais'. Essa 'padronização do mundo lá fora', como ele diz, faz parte do que estamos chamando de heterorregulação e heteronormatividade compulsória, dentro das quais devemos vigiar as expressões, comportamentos, desejos, liberdades, enfim, vigiar os corpos.

Com isso, professores/as acabam por se distanciar dos documentos que deveriam orientar as suas práticas pedagógicas, como, por exemplo, os próprios PCN's, que já apresentamos aqui, e sabemos que essas discussões devem ser garantidas na escola e em todas as disciplinas curriculares, segundo o documento.

Aqui chegamos a um ponto central, em que Weeks (2010, p.56), diz : "isso nos leva a questão do gênero em si. As classes são constituídas de homens e mulheres e diferenças de classe e status podem não ter o mesmo significado para mulheres e homens. O gênero é uma divisão crucial". Assim, padrões para definir o que é necessário, desejável e bom, são relações de um poder historicamente enraizado.

Ainda querendo saber o que acontecia nas suas aulas, em relação às dificuldades, em sua prática pedagógica, com as questões de corpo e gênero, em algum conteúdo específico, ele diz que a dificuldade, às vezes, era com a introdução do futebol com as meninas, mas, hoje, isso parece um ponto superado. Diz que a resistência dos meninos era grande com a participação das meninas nas aulas, porque, conforme sua narrativa, os meninos achavam que o futebol era específico para eles. Conforme Louro (2010), na nossa cultura, o que prevalece é que o homem que é homem de verdade deve gostar do futebol, e isso faz o masculino.

O professor nos disse que ainda há uma resistência por parte das meninas, que algumas não aderem à prática, mas, geralmente, para essas que não participam da aula, ele elabora um trabalho ou prova, no final do bimestre, como forma de reposição e recuperação. Ou seja, o que analisamos aqui são essas ações que fazem com que as meninas não participem ativamente das aulas de Educação Física, o porquê de elas não aderirem à prática.

Se pudéssemos propor outras atividades e elementos corporais, que o futebol pudesse ser trabalhado, mas, de uma forma que todos e todas participassem, que as experiências corporais não fossem minimizadas, transpondo práticas pedagógicas e ultrapassando o conhecimento do futebol

tradicional como conhecemos, teríamos possibilidades de uma Educação Física mais humana. São questões para refletirmos e continuarmos problematizando, e entendermos se essa resistência em apreender tal conteúdo é mesmo uma resistência por parte dos/as alunos/as ou por parte dessas práticas que resistem ao papel educacional crítico.

Ele, nos dizendo da importância de se tratar essas problematizações na escola, alegou que percebe um processo 'preconceituoso por parte dos meninos em relação às meninas', ou seja, uma cultura que Louro (2010) vem tratando como a cultura machista, patriarcal, e também a questão que ele chama de 'homossexualidade na escola desde criança', tendo em vista a importância de problematizar essas práticas.

Professor Silva: Eu acho que é importante o professor tratar, por quê? Até, então, pra tentar quebrar esse paradigma na cabeça, principalmente dos meninos, porque eu vejo que é processo de descriminalização, [a palavra seria 'discriminação'] processo preconceituoso, ele vem por parte dos meninos em relação às meninas, até, então, não só as meninas. Mas também aqueles alunos, porque a gente, hoje, já percebe a questão da homossexualidade na escola desde criança, então, já começa o mimimi, começa as críticas, começa por parte dos meninos em relação a isso, e eu tento trabalhar de forma igual em relação a isso.

As práticas e os discursos dos/as professores/as, em relação ao que eles entendem por gênero, sexualidade, demonstram a distância de suas concepções com o que os estudos de gênero nos apontam. A homossexualidade, assim como o gênero, as formas que damos e esperamos de masculinidade e feminilidade, são construções históricas, culturais e sociais, sob as quais alicerçamos os nossos desejos e experiências com o corpo, através das nossas relações com o mundo.

O que temos visto é que a homossexualidade tem sido 'diagnosticada' na infância, através de alguns mecanismos de controle e vigilância dos corpos, sejam pelas representações do que se manifesta como feminino e masculino através do corpo, sejam pelos acessórios, pelas vestimentas, pelas brincadeiras com que a criança se identifica mais.

Ribeiro (2013) nos chama atenção para refletirmos sobre as formas como as crianças têm vivido e experimentado seus jogos da sexualidade, e as suas várias maneiras de viver as masculinidades e feminilidades sem padrões

heteronormativos. Nesse sentido, precisamos nos atentar para não contribuirmos com os comportamentos humanos naturalizados, homogeneizados, e, na reprodução de normas e valores sexistas, que produzem o feminino e o masculino. É assim que Louro (2003) aponta possíveis caminhos para tentarmos desarranjar, tornar plural e reinventar a certeza e a verdade sobre os corpos e a sexualidade.

No diálogo com o professor, e tentando entender quais eram as suas dificuldades hoje, em sua prática cotidiana de ser professor, a fala dele é uma fala mesmo de desabafo, de preocupação com os sujeitos que estão envolvidos nesse processo de formação, no caso, as crianças. Essa é uma angústia, segundo ele, da maior parte dos docentes, compartilhada em encontros com outros/as professores/as, concernente à dificuldade de trabalhar com os alunos com deficiência.

Professor Silva: a maior dificuldade que acho que, nós, professores de educação física, eu não falo só por mim, mas eu falo também pelo coletivo, pelo que eu conheço do município, é a questão da inclusão, com alunos portadores de necessidades especiais. Eu acho que, assim, que a universidade, ela não forma o professor com essa capacidade específica, eu acho que ela, eu acho que teria que ter mais aprofundamento em relação a isso daí, porque nós temos recebido muitos alunos dessa forma, então, a dificuldade, muitas vezes, em determinada situação, que o aluno tem é a dificuldade. O professor encontra a dificuldade de ter o processo de interação com o aluno, ele, por exemplo, é, como se não fosse a mesma interação com os outros alunos, e acaba que o professor torna, vamos se dizer, acaba que o professor exclui aquele aluno sem querer, tá excluindo aquele aluno, por não saber lidar, não saber dialogar, não saber interagir com ele, ali, no momento da aula, eu penso que essa é a maior dificuldade. Isso daí deveria ser trabalhado mais, e não se trabalha.

Tentando compreender o que ele considerava que o aluno deveria aprender na Educação Física escolar, ele defende a aprendizagem do conviver em sociedade, considerando que a Educação Física não tem que se limitar a técnicas de desporto, que não pode colocar na mente do aluno a possibilidade de ele vai ser um atleta, mas que, primeiramente, ela tem que contribuir para educá-lo socialmente.

Nas nossas observações, percebemos que as crianças, automaticamente, já se auto organizam em fila de meninos e fila de meninas, separadamente, para irem para a quadra. Essa cultura já está impregnada nos

corpos dessas crianças, por isso, é necessário 'bagunçar' essas regras, transcendê-las.

Em um dos momentos, uma das crianças caiu e se machucou, e todos ficaram ao redor tentando ajudar, tentando saber o que houve, de modo que percebemos esse cuidado entre elas, como parte do processo educativo. A partir dessa anotação realizada no nosso diário de campo, das observações em relação a esse cuidado das crianças, pudemos refletir e gostaríamos de compartilhar: Quem é alvo de cuidado? De desprezo? De violência? De riso? E sabemos que todos e todas precisamos ser cuidados, educados, humanizados, sem sermos o alvo, mas sermos reconhecidos/as em nossas liberdades individuais, com respeito e dignidade para todas as pessoas. E esse é o cuidado que deveríamos ter uns/as com os outros/as e não condenarmos ninguém a serem nossos alvos, ao contrário, que todos/as se ajudassem, se levantassem, assim como naquele momento da aula.

### **Professor Joel**

O professor Joel nos disse que não tem uma boa referência de Educação Física, não quis nos contar muitos detalhes, disse que preferia deixar pra lá, preferimos não insistir. Só nos disse que o professor dele, na época de escola, dava aula de basquete, que ele não gostava, não participava, e que o professor só fazia chamada e ele ia embora. Mas ele deu a entender que era no sentido e na relação de um caso que ele nos contou logo em seguida, de um aluno que ele teve em uma das escolas onde trabalhou. O aluno tinha uma deficiência, era novato na escola, e ele não queria fazer nenhuma atividade, porque, na outra escola, que havia estudado, ele só respondia chamada na Educação Física e ia embora, não era incluído na aula. Contudo, o professor incluiu o aluno na aula e conseguiu fazer com que todos os alunos o incluíssem também.

Hoje ele tem uma aluna do terceiro ano, nessa escola campo, que é cega, e que ele está procurando uma bola de guizo (guizos de metal que ficam dentro da bola para senso sonoro de direção) para comprar e incluir na aula, para que essa aluna também passe pela experiência do aprendizado como os outros alunos que não têm deficiência.

Para nós, compreendemos que as práticas e os discursos desse professor, são as que mais se aproximam de uma pedagogia dos corpos, que exclui aqueles/as que fogem do centro de referência das normas de gênero. No entanto, é o que mais nos apresenta elementos para podermos compreender e analisar quais são esses corpos que têm sido restritos ao conhecimento. Além do mais, o professor Joel nos mostra o fato de ser engano pensarmos que, para saber tratar essas questões de corpo e gênero nas aulas, de maneira inclusiva, precisa, necessariamente, ter uma formação continuada, como pós-graduação. Ele tem duas especializações, mas nenhuma delas está concentrada na especificidade dos estudos de gênero. E, dentre os professores, este é o que mais se distancia de uma aula que tenha, em seu formato, características da cultura corporal como possibilidades de reconhecer e valorizar as diversidades e culturas humanas.

Ele disse que, depois que surgiu “o tal” (*termo que ele usa*) dos direitos humanos, psicólogo e ECA, a escola não foi para frente. “Hoje não se pode falar mais nada, a gente não pode chamar um menino de negro porque é racismo, você não pode mais brincar que é bullying”.

Não podemos concordar com essa afirmação, nem mesmo compartilharmos das ideias e concepções desse professor sobre esses três elementos, pois sabemos que todos eles se fazem de extrema importância e significado para as nossas necessidades humanas, de direito e necessidades da alma.

Temos que compreender que o ECA não foi um presente que nos foi dado, pelo contrário, foi um direito conquistado, e conquistado através de muita luta, constituindo-se como um dos nossos direitos humanos. Além do mais, o ECA (Lei 8.069/90), no seu artigo 13, afirma que o dever da sociedade de denunciar os maus tratos e abusos sofridos por crianças e adolescentes para o conselho tutelar traz para a escola a responsabilidade de envolver-se nessas questões, portanto, não tem como a escola não ter se desenvolvido, ido para frente. (CORREA, 2013).

No intuito de saber o que esse professor entendia por gênero:

Professor Joel: Gênero, na verdade, ninguém nem sabe o que é, não sabe explicar, gênero é, no português, não humano, o ser. Pablo Vittar vai passar. Eu não rotulo. Se você é veado, o problema é seu, aqui, eu

não tenho nada a ver com isso, aqui é outra coisa, dentro da sua casa, você faz o que você quiser, não separo branco e preto, mas tem coisa que, desde que o mundo é mundo, é assim. Agora gênero, pra mim, você tem que estar de um lado ou de outro, e eu não gosto disso, não é porque você é gay, lésbica ou heterossexual, mas é porque não acho legal nenhum tipo de casal se pegando. Agora abraçar, beijar no rosto, eu beijo meu pai, qual o problema? Mas, hoje, na educação, tá difícil, as pessoas generalizam, rotulam o menino. Gênero virou algo de defender alguém que é indefensável. Não adianta, Leandro, desde que o mundo é mundo, o negócio é assim, o menino é, por natureza, mais rústico, e a menina mais delicada.

Ao nos dizer que gênero ninguém nem sabe o que é, tentamos, por esse lado, às vezes, compreender o porquê estamos, inclusive, defendendo esse tema na escola e problematizando essas questões. 'Porque ninguém nem sabe o que é', por isso mesmo é que gostaríamos de esclarecer melhor. Às vezes até sabemos sim o que é gênero, mas não temos a consciência elaborada sobre como todos/as nós estamos marcados pelos traços do gênero, reproduzindo e reforçando os significados que marcam nosso corpo.

Quando ele diz que Pablo Vittar vai passar, ele está se referindo à cantora e artista brasileira *drag queen*, que, na atualidade, tem sido sucesso da música *pop* entre *gays*, comunidade LGBT, enfim, quem gosta de música desse estilo. Nos dizeres dele, percebemos esses processos internos que marcam os sujeitos, que faz com que expressemos toda nossa repulsa, negação, ocultação daquele que, para a nossa concepção, não pode ser compreendido. Para ele, esse/a cantor/a, Pablo Vittar, é moda, coisa passageira, que, hoje, faz sucesso, mas passa. Entretanto, gostaríamos de esclarecer que os *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, *drag queens*, todos/as estes/as, sempre existiram, sempre resistiram e lutaram muito para ter os seus direitos de visibilidade possíveis, reconhecimento e respeito, portanto, eles não passaram e não passarão.

No diálogo com Lessa (2013), sabemos que o/a referido/a cantor/a e artista rompe e foge das normas e fronteiras de gênero, colocando em xeque suas identidades fixas. E percebemos que isso é um incômodo e um problema para a sociedade, que se empenha em tentar eliminar esses corpos 'desviantes'.

O professor diz que, se na escola tem um aluno 'veado', o problema é pessoal do aluno, que ele não tem nada a ver com isso.

[...] certas questões como a homossexualidade e a homofobia só serão debatidos de forma satisfatória quando as instituições de ensino forem democráticas, e constituídas por professores capacitados, veiculando

e fortalecendo os ideais da pluralidade sociocultural e sexual inerentes a sociedade. (BRUNELO, 2013, p. 166).

Assim, escola, professores/as, precisam estar engajados em fortalecer relações de reconhecimento da diversidade humana, constituindo-se num espaço democrático, de pluralidade, e não de singularidade e de um modelo heteronormativo de ser e viver. Mas, o que temos visto em relação à homossexualidade é que professores/as não têm enfrentado essas questões de forma sistemática no que se refere às diferenças e ao respeito. Portanto, o problema de ter um aluno *gay* na escola, constitui também um problema de professores/as, como possibilidades de questionar, problematizar e debater sobre os processos de significações e sentidos que damos para esses corpos que fogem da norma heterorreguladora. A heteronormatividade violenta, vigia, criminaliza, marginaliza e mata, porque, ao invés de debatermos sobre sexo, gênero, sexualidade, compreendermos esses fenômenos, preferimos nos silenciarmos e ocultarmos os sentidos dos corpos.

Mais uma vez, voltamos no modelo de masculinidade exigido, preservado, vigiado, para que não o desloque, não o mova do lugar, dado que o próprio professor reconhece que, 'desde que o mundo é mundo', o homem representa esse corpo viril, bruto, rústico, ao passo que a mulher é delicada, sensível, do lar. Essa é a sua concepção no que tange a essas questões, transferindo esse discurso para a sua prática docente.

Quando o professor diz que não considera legal nenhum tipo de casal se 'pegando', entendemos que ele fala de casais *gays*, porque sabemos que, diariamente, vemos em, praticamente, todos os espaços que frequentamos, as pessoas que vivem em condições heterossexuais, dentro de normas heteronormativas, demonstrando afeto e carinho por meio de beijos e mão dadas, gestos que não nos chocam de fato. Já os *gays*, esses sim, esses devem estar no armário, não devem se beijar e nem se expor em público. Para nós, isso é reforçar a invisibilização de sujeitos historicamente excluídos do processo de existência e reconhecimento como ser humano.

Sabemos que, de acordo com Daolio (1995), o corpo humano não pode ser entendido puramente como biológico, mas que o corpo deve ser entendido como uma interação entre a natureza e a cultura. Conceber e pensar o corpo como apenas biológico é entender o corpo como natural, como se a natureza do

homem fosse anterior à cultura. O que defendemos, então, é o direito de todas as pessoas viverem em suas liberdades individuais.

Ele disse que, em um dia desses, chamou um aluno da escola, que é *gay*, para conversar, assim que acabou a aula. Perguntou para o aluno o que estava acontecendo, por que ele estava tendo aquelas atitudes. Questionamos o docente sobre quais atitudes, e ele disse que o aluno estava se ‘soltando demais’, que o problema de ser *gay* é querer ser mulher, coisa que não é, e falou para o menino que, ali, ele era aluno e não aluna, ‘aí ele caiu a ficha’.

Professor Joel: ah, veio aqui pra boiolar?

Imaginemos as sequelas deixadas em todas as pessoas que fogem do centro, da fronteira, todos os corpos excêntricos, que escapam, e são obrigados e convocados a se recolherem, a ‘voltarem para os seus armários’.

Mesmo que o aluno fosse *gay*, identificado como tal, por estar se ‘soltando demais’, já sofre essa violação de um direito individual de ser. As travestis, transexuais, que chegarem à escola, então, não as receberemos, pois, ali, só aceitam os que estão no centro da norma.

Nesse sentido que gostaríamos de esclarecer e conceituar melhor o que temos tratado em alguns momentos do trabalho, no que se refere à pedagogia do armário, utilizada por Rogério Diniz Junqueira. O conceito cunhado por Sedgwick (1990) é originário do funcionamento do discurso homofóbico, o qual a autora denomina de epistemologia do armário. O armário é uma alusão à expressão “sair do armário”. O armário pode ser traduzido pela clandestinidade, *locus* do enrustido na forma de viver a sexualidade. Quantas vezes ouvimos um indivíduo questionar alguém que tenha se manifestado publicamente/socialmente *gay*. Por exemplo: Ah, saiu do armário? E, da mesma forma que esses corpos saem do armário, em certa medida, é impossível manterem-se fora dele. Querem empurrá-los novamente no armário, ou seja, esconder e ocultar a homossexualidade, e, se escondemos, não temos segurança. Nesse jogo vivemos uma deslegitimação e não reconhecimento da condição homossexual, e esses sujeitos estão na escola como em todos os outros espaços da sociedade. Segundo Louro (2010, p. 29),

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse contagiosa, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2010, p.29).

Ainda, no diálogo com Louro (2010), percebemos que o que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais. Portanto, as marcas mais profundas atribuídas às escolas, não são referentes aos seus conteúdos programáticos de ensino, mas são marcas que atribuímos às situações cotidianas, com colegas, professores e professoras, e que essas marcas, que ainda lembramos, nessas instituições, têm a ver com as maneiras que construímos nossas identidades sociais, mais especificamente, nossa identidade de gênero.

O professor disse ter muito problema com a questão das saias das meninas, curtas demais, sutiãs muito decotados chamando atenção. Ele separa o jeito de como os meninos e as meninas devem ir para a aula, com recomendação de roupas adequadas, roupa curta, ele manda para a secretaria resolver. Se for de calça jeans, ele circula o nome e dá falta.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos, foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas. (LOURO, 2010, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Louro (2010) afirma que são nessas relações que os corpos ganham sentido socialmente, e que as inscrições dos gêneros feminino ou masculino nos corpos são sempre no contexto de uma determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura, definidas pelas relações sociais, sendo moldadas por redes de poder da sociedade.

**Professora Tereza**

A professora Tereza, nos contando sobre as suas primeiras experiências com a prática pedagógica, nos disse um termo por ela utilizado que nos chamou atenção, “pensamento moderninho”, que nada mais é que uma Educação Física crítica, dentro do contexto da cultura corporal. E que sua dificuldade maior era essa, de colocar em ação o seu pensamento moderno, acabando de sair da universidade, e que, mesmo com esses desafios, conseguiu deixar marcas em muitos alunos, marcas boas, de inspiração.

Professora Tereza: Olha, quando eu fui assumir meu concurso, eu quase morri né, porque eu cheguei lá num lugar, com uma cidade muito pequena, então, você sai da faculdade com aquele pensamento, que você vai conseguir mudar o mundo, e todas aquelas ideias novas pra chegar e fazer a diferença né. Aí cheguei num lugar que eu achei que eu ia trabalhar no ensino fundamental por ser município. Cheguei lá, era ensino, segunda fase do fundamental até o médio. Então eu entrei no lugar de outra pessoa, que era de outra disciplina, mas que estava lá com a educação física há 8 anos, trabalhando só o esporte, preparando os alunos só pra participar de jogos. E a gente chega com aquele pensamento todo moderninho em relação à educação física, mas, depois disso, né, eu acho que o trabalho foi árduo, não foi fácil, mas eu não me entreguei, eu busquei, eu batalhei, porque, até então, a gente não tem nada, na minha época, a gente não tinha material pedagógico, tipo livros, tipo textos, nada que discutisse a educação física, quando a gente encontrava era mais regras mesmo, fundamentos né, de esporte. E eu fui buscando, fui batalhando, fui lendo, atrás de professores da UFG, eu falava: Olha, eu preciso disso e daquilo, sugestões e tal, e depois eu percebi que eu fiz muita diferença, porque eu tive alguns ex alunos que vieram pra Catalão e fizeram educação física porque falaram que foram meus alunos. Que eu acho que eu plantei alguma sementinha, mesmo que seja em um ou dois, mas já é gratificante né, porque ele teve um professor de educação física que marcou.

Ela nos contou das lembranças que tem da Educação Física dela na época de escola.

Professora Tereza: Bom, eu acho que a marca que eu tive, às vezes, eu até falo, eu não sou, nunca fui, nunca tive oportunidades, né, de ser, de trabalhar a questão de esporte, tipo, na escola, tipo, a maioria segue, às vezes, porque foi um atleta, porque gosta, porque jogava numa escola, eu acho que eu fui o contrário, porque, na minha época, a culpa, não sei, se era do professor ou se era do sistema, né, mas a gente não tinha aula. A nossa aula de educação física era voltada pro treinamento ou para alguém que já sabia, então, o aluno que tinha dificuldade, ou que não sabia, ele sempre ficava ali no canto, os outros, acabava que o professor privilegiava, aqueles que tinham mais facilidade, e aí, assim, como era voltada mais pra atividades esportivas, então, quem tinha mais facilidade participava, quem não tinha, passava vergonha ou ficava de fora, e eu passava vergonha porque eu queria, entendeu?

Já discutimos, no nosso primeiro capítulo, sobre os discursos e práticas que atravessam a Educação Física em relação à participação/exclusão dos/as alunos/as nas aulas, e que pudemos identificar essas mesmas questões em outros trabalhos, como a maior parte das pesquisas do nosso levantamento bibliográfico, apresentado no capítulo dois. Dentre esses trabalhos, Silvestrin (2013, p. 67) diz que,

[...] fica evidente que meninos que não apresentam a masculinidade hegemônica na sua forma de se movimentar e se relacionar com a cultura corporal de movimento, não demonstram maiores habilidades ou interesse em certos esportes (ou por nenhum esporte) passam a ser desqualificados sob um ponto de vista sexista, pois se pressupõe que a linearidade sexo/gênero/sexualidade foi rompida e a associação ao feminino é associar-se ao imperfeito (por não atingir habilidades normatizadas). (SILVESTRIN, 2013, p. 67)

Nesse sentido, pelo que a professora Tereza nos relata, aqueles/as que não sabiam jogar porque não os era ensinado, ou porque não tinham habilidade, ficavam de fora, excluídos dos tempos e espaços da aula de Educação Física, ou passavam vergonha. O que as pesquisas nos apontam, assim como Silvestrin (2013), no diálogo com esse relato da professora Tereza, são as percepções de que quem são os alvos e vítimas da vergonha, de terem suas identidades questionadas e inferiorizadas, são as mulheres e sobretudo os homens/meninos que escapam das fronteiras do gênero, e que são vítimas dessa sociedade que limita os corpos e desejos.

Para ela, a sua concepção de gênero é:

Professora Tereza: Gênero, temos a parte gênero feminino e gênero masculino né, o que a menina pode fazer, o que é pro masculino, o que é pro feminino.

A professora compreende que somos condicionados e designados aos papéis de gênero, a todos os moldes que nos marcam como masculino e feminino, no sistema de binarismo de gênero. Na busca de compreender essa sua concepção, e entender como essas questões apareciam nas suas aulas, percebemos, através das nossas observações, que a professora problematizava essas questões quando surgiam piadas, por exemplo. Contudo, a questão da discussão e do conhecimento sobre o corpo, sobre a sexualidade, ainda é algo

evitado na escola com as crianças, havendo um distanciamento no conhecimento e no saber sobre esses temas.

Além do mais, percebemos que, nos seus discursos, aparece o medo de determinados conhecimentos adiantarem processos de aprendizado sobre o corpo, sobre a sexualidade 'desviante', por isso, a opção por adiar o assunto, que perpassa pelas formas de viver as várias maneiras de experimentar esse corpo. No diálogo com Louro (2010), nesse processo de pedagogias do corpo, o trato com a sexualidade e com os corpos tem sido negado ou adiado na escola, encarando essas questões para problemas futuros, adiando essas discussões e essas problematizações para mais tarde, para a vida adulta. Ainda, para a mesma autora, a instituição escola precisa manter a "inocência" e a "pureza" das crianças e dos adolescentes, implicando, assim, no silenciamento e na negação desses conhecimentos que perpassam a diversidade humana.

Professora Tereza: Às vezes eu vou trabalhar o conteúdo de ginástica e vou trabalhar um movimento tal, esse movimento, que é do balé, por exemplo, os meninos falam, ah, mas esse movimento é do balé, as meninas já sabem o balé, é por conta desse lado do movimento, hoje, não tem tanto, mas a gente tem algumas escolas que, assim, comigo não tem, não aparece tanto, mas, quando aparece eu paro a aula e falo, gente, aí eu discuto, o que que tem no movimento, né? Porque o menino também pode fazer ué, isso não significa que ele vai ser uma menina, ou que ele, se, realmente, um dia, quando ele ficar adulto, ele optar por... né, que não é uma coisa de discutir agora, mas o que que tem né, tem que respeitar do jeito que ele é e tal, e a gente discute. Aí eu sempre pergunto, por que que menino não pode fazer?

De acordo com Evangelista, Mesquita e Braga (2017), no diálogo com Guacira Lopes Louro, o modelo de homem que se espera na sociedade é aquele que segure os seus sentimentos, que não evidencie problemas pessoais, que evite expressar emoções e qualquer característica que seja atribuída para o gênero feminino. A competição, a agressividade, a virilidade e o interesse por esportes são impostos para os homens e meninos. Pensamos, sobretudo, nas crianças que não se identificam com determinada atividade corporal, passando suas masculinidades e feminilidades a ser questionadas, como no caso do menino que gosta e pratica o balé. Essas práticas e discursos se constituem como normas e padrões heteronormativos, que heterorregulam os corpos e, mais uma vez, os empurra, compulsoriamente, para o armário.

Observamos que o silenciamento, a ocultação, a não nomeação do homossexual está presente nos discursos da sociedade, quando não se sabe nem como definir aquele que foge do centro da norma. Sabemos que a homossexualidade precisa ser discutida e debatida na escola sim, todos os dias, entendendo os processos pelos quais os preconceitos, marginalizações e homofobia, empurrados nesses sujeitos, acontecem, e não apenas exigir o respeito sem discutir os seus meandros. Portanto, a escola se faz como lugar especial e privilegiado para tratar todos os sujeitos, e reconhecê-los se faz fundamental.

Sobre a divisão de filas, ela nos diz que não separa fila de meninos e meninas, pois entende que, na sala de aula, não pode existir isso. Se, nas nossas relações, vivemos todos misturados, não é certo, então, não há o porquê de separar na Educação Física.

Ao questionarmos sobre a concepção que ela tinha da importância de tratar essas questões na aula, foi relatado:

Professora Tereza: Eu acho que é importante, sim, porque a gente tá aqui, esse é o nosso papel aqui, né, porque, às vezes, em casa, você tem só essa criação, essa educação do machismo, que homem faz isso e menina faz aquilo, que homem só joga bola e menina né. Então eu acho que o nosso papel é fazer com que a criança está se formando ali quanto um cidadão, enquanto um ser, um ser que vai viver suas próprias experiências, porque, às vezes, ele fica reprimindo as suas vontades em casa, por conta dos pais, da família, né, e chega aqui, nós podemos mostrar que não precisa ser assim.

Para defendermos que 'não precisa ser assim', como a professora diz, em relação às repressões com as experiências das crianças, é preciso que esses enfrentamentos sejam também direcionados na Educação Física, para que a cultura corporal possa ser garantida como possibilidades de romper com as fronteiras de gênero e desestabilização dos corpos das crianças, como possibilidades de se desenvolverem.

Quando questionamos a professora sobre a sua visão e prática pedagógica de educação, se era uma concepção mais tradicional ou crítica, ela nos diz:

Professora Tereza: Eu acho assim, eu prezo muito a questão da postura, do comportamento, em qualquer tipo de lugar, qualquer ambiente, mas eu não sou de abrir mão da fila, mas é uma fila mista,

tanto é que eles já estão adestrados, quando vão pro lanche com os outros professores, a fazerem fila de meninos e fila de meninas. Eu faço um fila só pra sair, porque, realmente, quando você trabalha com criança, se você não fizer fila, você tem problema, mas não, eu tento não ser tão tradicional não, eu acho que a gente tem que ver a medida. Uma coisa que você não falou, mas que eu, eu não abro mão são as roupas adequadas para fazer a educação física, não abro mesmo. Até, então, outro dia, chegou uma aluna com um shortinho jeans curtinho, eu nem deixaria entrar, porque, numa particular, nem não deixava entrar, porque que aqui pode? E aí a coordenadora falou ela sempre usa, eu falei: mas, na minha aula, eu não vou permitir, porque eu permito uma hoje, e amanhã a outra vem e ainda vai virar a perna pra cima. Hoje todo mundo tem uma calça leggin, e aí eu pego um conteúdo de educação física teórica e trabalho com os outros. Já entraram nesse ritmo, eu não sei se isso é ser tradicional, mas eu, como professora de educação física, eu não abro mão, acho que isso é uma forma de disciplina né.

A professora diz que preza muito o comportamento, a postura, o que ela chama de disciplina. É nesse sentido mesmo que essa prática e discurso se apresentam, como uma disciplina, o que podemos compreender como técnicas do corpo que marcam as práticas pedagógicas desses/as professores/as. Ela mesma diz que as crianças já estão ‘adestradas’. Devemos pensar nos meninos e meninas que chegam à escola, e, muitas vezes, só têm aquele *short*, por exemplo, ou só aquela blusa. Isso não é uma realidade distante das escolas brasileiras públicas que temos pelo país afora. Nessa escola em específico, que se encontra localizada em um bairro periférico da cidade, as crianças que ali chegam, não podem ser proibidas de entrar na escola e de participar da aula de Educação Física, isso seria proibi-las de terem acesso ao conhecimento, tudo em nome da disciplina, vigilância e dispositivos de controle que aprisionam e atuam sobre os corpos.

Através das nossas observações, percebemos que a professora tem um trabalho significativo, diferente na sua didática, como ela mesma disse, uma visão moderna de Educação Física, por compreendermos, através do nosso contato com a professora, que outros conteúdos têm sido vivenciados e experimentados nas suas aulas, são aulas alegres, que todos/as participam.

Contudo, em algumas questões mais pontuais, ainda faz com que seu trabalho se desenvolva de uma forma que não consegue avançar no debate e nas suas propostas. Enxergando as roupas, os acessórios, o cabelo, a forma de se vestir, todos esses elementos como restritivos para a participação efetiva na aula de Educação Física, o que faz com que os/as alunos/as com esses “problemas”, como ela diz, fiquem ainda excluídos das aulas.

Sobre a sua visão de cultura corporal, de todos/as os/as cinco professores/as participantes, a professora Tereza foi a que conseguiu se aproximar mais nitidamente das nossas abordagens, bem como das nossas defesas, ou seja, de uma educação e de uma Educação Física que vai muito além do conhecimento das modalidades esportivas. As suas práticas se passam de maneira que conseguem tocar, de forma mais intensa, a vida das crianças, em suas conexões diretas com o corpo, com a cultura, com a história, com a sociedade, enfim, com o conhecimento acerca da vida humana, contudo não avança no debate de gênero.

Professora Tereza: Eu acho que a cultura corporal é tudo aquilo que o homem constrói, todo aquele conhecimento que ele adquiriu, que adquiriu através do movimento do corpo.

De acordo com o Soares (1992, p.39), “A materialidade corpórea foi historicamente construída, e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade”. Além do seu conhecimento teórico metodológico sobre o conceito de cultura corporal, foi a única professora que citou o referencial teórico específico desse conceito. Diz que sempre busca voltar nesses materiais de apoio para os seus planejamentos, que ela sempre procura materiais dentro da linha crítico superadora, mas que, somente numa linha, não consegue trabalhar, que monta seu planejamento de acordo com a realidade da escola.

Perguntamos para a professora o que ela achava que os/as alunos/as precisariam apreender nas aulas de Educação Física, tendo apropriado de quais conhecimentos, e ela nos diz:

Professora Tereza: Eu acho que ele precisa aprender a se respeitar, a respeitar o próximo, acho que ele consegue aprender que ele pode ser alguém que seja ele mesmo, que ele possa construir o seu próprio eu, não só através da educação física, mas através da educação física, a gente pode tá passando essa mensagem, que não precisa só da matemática e do português né, às vezes, eu até converso com eles e falo, gente, a primeira coisa quando você nasceu, quando o homem surgiu, o que você era? Era movimento, então, primeiramente, deveria vir o movimento.

Quando ela diz que os/as alunos/as devem aprender a se respeitar, respeitar o próximo, concordamos com a sua concepção. Também defendemos

que possamos, professores e professoras, ajudarmos a desobstruir esses caminhos que têm feito com que a humanidade não reconheça, e sobretudo marginalize as individualidades. A homofobia, o preconceito, a discriminação, todos esses fenômenos precisam ser descobertos, para que consigamos enxergar todas as pessoas, e que as suas liberdades não sejam motivos de quereremos eliminar o que difere daquilo que nós acreditamos que seja verdade.

A professora Tereza nos disse que os alunos que vão para a aula de calça jeans vão para a sala escrever, 'não participam da aula prática'. Na sua organização, as filas são mistas, não há a separação de filas por gênero.

Na nossa última observação, em uma das turmas da professora Tereza, ela realizou uma aula na sala, apresentando um livro da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), chamado "O esporte na escola: Muitas diferenças...muitas vontades...". A professora nos apresentou a proposta do livro, e o eixo temático que estava escrito na capa era: O esporte e o multiculturalismo crítico. A história do livro passava por uma resignificação do esporte, no diálogo com o respeito, com as diversidades dentro do contexto do esporte. Falava de exclusão, que, através do diálogo, podemos construir um ambiente onde todos se sintam respeitados, construindo regras e princípios.

Dentre os/as nossos/as professores/as pesquisados, a professora Tereza foi a que apresentou uma maior proximidade, por sua forma de organização, sua didática com os conteúdos e com os corpos dos/as alunos/as, a que mais se aproxima das nossas defesas, ou seja, de trabalhar os conteúdos da cultura corporal, como instrumento pedagógico e metodológico, para romper as barreiras de gênero no ambiente escolar. Já as outras pedagogias, que têm sido colocadas em ação, têm feito com que crianças, meninos e meninas, não se desenvolvam e nem aprendam em suas mais variadas dimensões. Por esse controle, que incide ainda, no século XXI, sobre os corpos de homens e mulheres, nessa sociedade que nos diz a todo tempo o que podemos, o que devemos, e não nos dá oportunidade de experimentarmos o novo, desconstruirmos para reconstruirmos uma nova relação com o mundo, com os fenômenos, enfim, com a vida humana.

A maneira com que a professora trabalha a disciplina de Educação Física, por ser a que mais varia os conteúdos, diversifica as atividades, possibilita que todos e todas experimentem outros movimentos e conhecimentos além dos

esportivos. Não percebemos um distanciamento dos/as alunos/as durante as atividades propostas, não percebíamos piadas e nem xingamentos entre os colegas, por ele ou ela estar realizando tal movimento, e este não ser associado ao seu gênero, as possibilidades de aprendizado ali eram mais significativas e humanas, com aquela professora, mais abertas a propiciar o conhecimento, o saber, e não apenas a valorização dos esportes. E isso facilita todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual o diálogo e as atividades eram dirigidas e mediadas pela professora, mas com a participação dos/as alunos/as junto à construção do conhecimento, sendo as suas vozes e os seus corpos mais dispostos e livres para se expressarem.

Para compreendermos essas ações da professora Tereza, reconhecemos e entendemos, como é a única professora que tem uma especialização, uma formação continuada específica em Educação Física escolar, apresenta mais possibilidades de tratar as experiências com a cultura corporal de forma mais dialogada, uma Educação Física significada, mais próxima de uma perspectiva crítica de Educação. Contudo, na discussão e no aprofundamento das problemáticas de gênero, ainda não se aproxima e nem se apropria de um conhecimento elaborado, científico, assim como os outros professores, uma vez que nenhum deles possui especialização nos estudos de gênero, sexualidade, diversidade na escola, algo que, certamente, tem contribuído para reforçar padrões heteronormativos de gênero.

### **Professor Carlos**

O professor nos disse que não lembra muito se estudou sobre o conceito de cultura corporal, já que sua formação foi muito próxima as primeiras discussões da área, e que o Coletivo de autores cunhou esse conceito como campo de produção do conhecimento no ano de 1992. Disse que até teve algumas discussões sobre isso, mas não sabe se era bem esse nome, sabe que era sobre o corpo, que, então, teve pouco conhecimento sobre esse tema, e que imagina que, hoje, essas discussões devem estar bem mais aprofundadas.

Na busca de entender o que o professor Carlos entendia por gênero, pedimos que falasse o que ele sabia desse conceito, e o que acontecia nas suas

aulas, que pudesse estabelecer relação com as questões de corpo e gênero na Educação Física.

Professor Carlos: Essa é uma parte que a gente tem pouco conhecimento né. Geralmente, gênero, a gente pensa no gênero masculino e feminino né, agora há outras nomenclaturas, mas a gente não tem, por exemplo, eu nunca fiz um curso, eu nunca fiz uma discussão sobre isso aí né.

A gente conversa muito sobre isso aí, sobre a questão de ter que fazer as aulas juntos, que todos vão fazer juntos, que não tem esse negócio de separação né. Agora a resistência maior dos meninos é, então, em relação às meninas ao futebol, a própria menina, ela se exclui né, porque, historicamente, você sabe que as mulheres são mais voltadas pra brincar de boneca, essas coisas de menina né, bola não é assim, bem, claro que tem umas que não, tem umas que jogam até melhor do que os meninos, mas, infelizmente, isso ainda existe uma cultura. A palavra que eu tava querendo achar, a respeito de que o homem deve fazer o do que a mulher deve fazer, e a gente tá sempre desmistificando isso daí, mas acaba que sempre tem uma discussão sobre isso aí, né. Ah, mas as meninas não conseguem nem pegar na bola, e quando chuta, chuta errado. Então a gente tá sempre trabalhando em cima disso daí, pra gente tentar achar fórmulas, eu sempre falo com eles, então, vamos achar uma forma no qual eu não exclua nem ele e nem ela. Quando acontece o problema, a gente conversa né, a gente conversa entre eles, aí eu explico que, realmente, há certa discriminação em relação à menina brincar de bola e o menino brincar de vôlei, mas que isso, assim, aqui, na escola, não vai ser, não tá valendo, que sempre vocês vão estar juntos, vocês vão continuar nas outras séries juntos. É que sempre tem aquele aluno que não vai querer aceitar as meninas né, mas, aí, a gente conversa né, e vê uma alternativa pra que eles não venham dar problema né.

Percebemos, na fala do professor, o incômodo em nos relatar sobre as suas concepções de gênero. Mesmo sabendo que acontecem muitos problemas nas suas aulas, como ele mesmo nos conta, diz que nem sabe muito bem se era esse mesmo o nome, porque nunca fez um curso sobre essas questões, nenhuma discussão, nada que o aproximasse dessas temáticas de uma forma que pudesse contribuir com a sua prática pedagógica, nenhum incentivo por parte do município. A sua própria visão já nos mostra como sua concepção das marcas nos corpos das crianças são culturais e sociais, pois ele mesmo apresenta a visão da cultura em que estamos imersos, do homem ser mais voltado para a bola e a menina para a boneca, “*coisas de menina*”, como ele diz.

Mesmo que existam regras, que tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado [...]. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para

elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões. (LOURO, 2004, p.16).

Sabemos, então, que, mesmo vivendo numa sociedade de regras, normas de como ser homem e mulher, como ser masculino e feminino, muitos/as ali escapam e fogem dessa construção produzida historicamente.

Alguns meninos não brincam de bola, e algumas meninas já brincam. Do mesmo modo, algumas meninas não brincam de boneca, e alguns meninos, no mínimo, gostariam de brincar, mas, não são permitidos, pois escapam da heteronormatividade, sendo alvos de vigilância pelos dispositivos da heterorregulação.

As experiências com os corpos, portanto, tem sido da mesma forma, de serem empurrados para o armário, restritos, ainda, a padrões que nos foram direcionados. É nesse sentido que nos voltamos para o nosso processo analítico, nessas ações e práticas que não conseguem alcançar, significativamente, as experiências educativas, o corpo ainda tem sido tratado de uma forma muito fragmentada, justificado sempre pelo corpo biológico.

Logo, em seguida, ele nos diz que considera importante o professor tratar essas questões nas aulas, e que ele problematiza da seguinte maneira:

Professor Carlos: A todo momento, a todo momento, é necessário a gente tá conversando com eles sobre isso daí, né, e explicando, igual eu te falei, já aconteceu de um aluno vir me questionar por que que as meninas tinham que participar junto com eles, sendo que elas nem sabem tocar na bola, aí eu falei, olha, as meninas, elas tão mais voltadas, culturalmente, pra brincar de casinha. O homem não, o homem é só bola, bola, bola. Agora não tem como a gente cobrar delas que elas sejam iguais a vocês né, vocês tem que dar um desconto pra elas, aqui, na escola, tem que ser junto, não existe uma lei que existe, que fala que tem que ser separado, então, na escola, vai ter que ser junto, vocês vão ter que ajudá-las, da mesma forma quando for uma atividade que as mulheres sobressaem mais, elas vão ajudar vocês, tem que ter uma parceria entre vocês, então, vocês que jogam melhor, vocês vão ter paciência com os que vamos dizer, assim, entre parênteses (os menos habilidosos), né.

Como considera Altmann (1998), gênero não é o único fator de exclusão na Educação Física, ele combina-se com outros critérios como habilidade, força e idade na produção de processos de exclusão na escola.

Nas nossas observações, percebemos que o professor Carlos chamava a atenção das crianças a todo o momento, em cada conversa, cada bocejo de sono, percebíamos o tédio dos alunos enfileirados. Vimos uma menina do quarto

ano cantando bem baixinho, e foi repreendida, chamada a atenção, que era para fazer silêncio e copiar o texto que estava no quadro.

De acordo com Louro (2010, p. 21),

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2010, p. 21).

O professor nos contou que as meninas que iam para a aula com *short* muito curto, não eram permitidas a participar da aula no dia. Foi aí que observamos que havia muitas crianças de fora da aula, por estarem de saia ou *short* curto, por estarem de chinelo, e esses/as alunos/as ficavam sem atividade dirigida.

Essas são as técnicas e educação dos corpos, de que tratamos e buscamos analisar nessa categoria. Técnicas estas, disciplinares, de vigilância escolar como um todo, reforçadas pelo binarismo de gênero, que inscreve moldes e jeitos de ser, viver e estar corporalmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, ao chegarmos no momento de realizarmos as nossas considerações até aqui, nos passa um filme na cabeça, com todas as sensações que sentimos em todo esse percurso formativo do mestrado, em todas as (re) construções e desconstruções, aprendizados, momentos de reflexão, de isolamento, solidão, alívios, tensões, dúvidas, medos, ganhos e perdas. Por fim, o mais importante de todo esse processo, que foi ganhar o conhecimento mais elaborado, mais crítico, mais sensível a enxergar, sentir e reconhecer-se para reconhecer e valorizar o outro, bem como o reconhecimento em relação às experiências individuais de todos os seres humanos, em suas mais variadas singularidades, necessidades, desejos, entendendo que, apesar dessas individualidades, somos parte de um mesmo processo de existência e pertencimento no mundo.

Percebemos, ao longo das nossas leituras, no diálogo com os/as autores/as nos quais nos embasamos para construirmos a nossa pesquisa, os/as estudiosos/as e intelectuais que têm se dedicado a estudar o corpo, o gênero, nos apresentando uma realidade que mostra como o corpo ainda é um corpo domesticado, moldado, inserido dentro de padrões heteronormativos, mais especificamente, constatamos essa assertiva quando tratamos da disciplina curricular de Educação Física, por via de uma perspectiva que não dialogue com os conteúdos e elementos da cultura corporal. Essa é a questão que mais nos chama atenção em nosso trabalho, e que responde a questão inicial como problema de pesquisa, o fato de tentar compreender o que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas.

Realizando uma leitura crítica desses dados produzidos, como discutidos ao longo de todo o trabalho, mais especificamente, no diálogo com as narrativas dos nossos sujeitos investigados, percebemos que há falta de um olhar mais crítico para a sociedade e para o reconhecimento das existências humanas. As aulas de Educação Física ainda se configuram como um espaço/tempo fechado em alguns momentos, reproduzindo as estruturas que estabilizam os corpos,

reproduz normas e padrões de gênero, regulam os corpos excêntricos que fogem da fronteira da heteronormatividade.

Algumas técnicas tradicionais, instrumentais, têm sido colocadas em ação, como forma de manutenção de uma norma que vigia, castiga, controla, educa os corpos, e não somente das crianças, mas de todo o corpo que representa a instituição escola, professores e professoras também sendo vigiados para não possibilitarem o conhecimento, a autonomia, a emancipação, a reflexão, enfim, uma Educação Física ainda escondida e empurrada para dentro do armário.

Os discursos e as práticas pedagógicas dos/as professores/as, de forma geral, nos mostram que as aulas têm se apresentado como uma pedagogia que tem maltratado as liberdades de conhecimento e experimentação dos corpos das crianças, não os valorizando e nem os possibilitando de ter acesso a um aprendizado, um conhecimento e um desenvolvimento mais humano, no sentido de nos respeitarmos, reconhecermos e tolerarmos as diferenças. O corpo da criança tem sido negado, as discussões e debates em relação ao conhecimento desse corpo que pertencem, e é por meio dessa construção de gênero que se reforça todas essas práticas e discursos que padronizam como ser menino e como ser menina na Educação Física escolar.

Portanto, entendemos que a Educação Física deveria ser trabalhada em suas mais variadas conexões com a vida, em que a dança, a ginástica, as lutas, o jogo e a brincadeira, os esportes, enfim, a variedade de experimentações com e através do corpo, possibilitasse a des(construção) de gênero, reconhecendo as crianças em todas as suas liberdades individuais. Nesse sentido, defendemos uma Educação Física, por via de uma concepção crítica de educação, de pluralidade, de reconhecimento às diversidades e diferenças no ambiente escolar. Defendemos que meninos e meninas participem efetivamente das brincadeiras e conteúdos, que professores/as não reforcem a padrões heteronormativos de gênero, e que desconstruam e abalem as estruturas estáveis, que dizem como ser homem e como ser mulher na aula de Educação Física, contribuindo para uma educação mais humana no sentido de incluir a todos/as.

Percebemos que as aulas que contemplam a valorização dos esportes como conteúdo hegemônico acabam por isolar os/as alunos/as de participar das

aulas de Educação Física, e, nesse processo de isolamento, castigo e vigilância, a mesma aula se torna sem sentido para essas crianças.

Quando destacamos, em nosso terceiro capítulo, a fala do professor Joel, *“Ah, veio aqui pra boiolar?”*, é mesmo no sentido de contestarmos todas as formas de preconceito, homofobia, intolerâncias com o não reconhecimento e pertencimento do outro, além do desrespeito às formas de meninos e meninas serem obrigados a cumprir regras, normas e padrões de expressão e comportamentos para serem considerados homens e mulheres de “verdade”, ou seja, nos padrões hegemônicos normativos de gênero. É nesse sentido que nos colocamos na contramão de toda forma de silenciamento, todo tipo de violência acobertada no ambiente escolar, e não nos calarmos frente às injustiças administradas em nossa sociedade. Devemos reconhecer os corpos de homens e mulheres como um corpo humano de caráter biológico, social, cultural e histórico.

No entanto, reconhecemos as dificuldades dos/as professores/as, as quais presenciamos, sabendo que são muitos os desafios, como a falta de materiais pedagógicos e espaços, falta de incentivo à formação continuada dos professores e professoras do município, enfim, todas as dificuldades compartilhadas pela profissão do professor. Contudo, mesmo com todas essas compreensões, não podemos permitir que a Educação Física se configure como um lugar de exclusão, de isolamento, de castigo, mas que seja a aula que deixe marcas positivas, contrárias àquelas deixadas pelo professor, relatadas na nossa introdução. Mas, que professores e professoras marquem seus/suas alunos/as por uma Educação Física que tenha sentido e significado para todos/as que por ali passarem, seja homem, mulher, trans, gay, travesti, que o lugar de todos/as seja fora do armário.

Através do processo dessa investigação, poderemos contribuir no campo científico, com o avanço das pesquisas nesse objeto de estudo, refletindo se as questões de corpo e gênero têm sido levadas em consideração na prática pedagógica de professores/as de Educação Física. A partir desta, é possível nascer outras futuras pesquisas incitadas pelas inquietações apresentadas aqui. Além do mais, esse trabalho referencia-se com grande relevância social, para que os/as professores/as reflitam sobre as nossas produções e percebam se estão realizando intervenções significativas, enxergando o que Freire (2011) diz,

na boniteza do ensinar, que, em consequência desse ensino, vem a transformação de uma educação de qualidade. Por isso, também, a importância deste estudo, para servir de referencial contributivo para professores e professoras de Educação Física se inspirarem em seus trabalhos docentes.

Que nós professores e professoras saibamos formar seres realmente humanos, no sentido de uma formação de homens e mulheres mais humanizados, mais sensíveis, mais poéticos, mais críticos, mais abertos a encararmos o novo. E que possamos lutar por uma educação e uma formação cultural, problematizadora, que aceite e inclua as diferenças, na busca por uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Que a escola e a Educação Física sejam lugares que proporcionem um outro treinamento para as mulheres e meninas, que saiam desse lugar estável, imóvel, por um treinamento de transitoriedade, experimentação, conhecimento, emancipação. Em consequência desse ensino, ninguém vai precisar se esconder, nem o gay voltar para o armário, nem a mulher para a cozinha e nem o negro para a senzala.

Continuemos na luta e na defesa para que as políticas públicas possam olhar para a educação com seriedade, com mais humanização, pois a forma como o/a professor/a está colocado na escola, sua desumanização é perceptível no fazer pedagógico, executado sem motivação alguma, sem incentivo, sem interesse, com muitos/as alunos/as, em uma sala de aula pequena, tendo que improvisar nas suas práticas docentes cotidianas. Nesse processo todo, acabamos por perder o papel da educação, de formar uma sociedade mais crítica, reflexiva, entendendo as contradições presentes na vida humana. Paulatinamente, nos desumanizamos e fazemos nosso trabalho de qualquer jeito. Mas não devemos desacreditar que a experiência da vida escolar tem que ser uma experiência transformadora, no sentido de darmos um significado à vida, ao processo de existência.

Já dizia Gonzaguinha, em 1984: *“uma coisa eu aprendi pelas estradas por onde eu andei, e que eu sei que vou levar para estradas por onde eu vou andar. Eu aprendi que é fundamental que eu tenha respeito pela minha pessoa, para que eu possa evidentemente passar esse respeito para outras pessoas. Porque não há uma coisa “mais maior de grande” do que a pessoa e porque somente juntos, somente unidos, é que nós vamos conseguir uma coisa bem maior chamada a nossa liberdade”*. E por nós sermos uma coisa “mais maior de

grande", é que as relações que estabelecemos uns/umas com os/as outros/as devem ser perpassadas pelo respeito, pela delicadeza e elegância, como forma de manter e preservar as condições humanas do existir.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. S. *Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma: Uma crítica à luz do marxismo*. 2006. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro-RJ.

ALMEIDA, E. L. *Escola sem homofobia: A (re) produção da identidade sexual nos discursos escolares*. 2016. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar: relações em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. (Coleção Educação & Saúde, v. 11).

\_\_\_\_\_. *“Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física”*. 1998. 111 f. Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte: UFMG.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. In: *Dossiê da Revista Estudos feministas*. Florianópolis: UFSC, 1999.

ARRUDA, L. C. *Organização curricular da Educação Física no ensino fundamental em Catalão-GO: Análise a partir do discurso dos professores*. 2014. 184f. Dissertação de mestrado. UFTM. Uberaba-MG.

BADIA, Maria Elisa Peixoto da Costa. *Fogo cruzado em educação física: desafios e perspectivas frente às práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. 80f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro-RJ.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: A experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BINS, G. N.; MEIRELES, H.; ISSE, S. F. O que pode um corpo? Entre a arte-educação e a educação física: experiências de uma prática pedagógica. *Anais do CBCE*, Vitória-ES, 2015.

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas em educação física. Caderno CEDES*, São Paulo, 1999.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*. 2014. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRUNELO, Leandro. O (re) pensar sobre a homossexualidade: a vivência sexual no mundo antigo e nas instituições escolares da atualidade. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). *Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares*. Maringá: Eduem, 2013. p. 153-174.

BRITO, L. T. *Inclusão em educação, gênero e sexualidade: Um estudo de caso*. 2013. Dissertação de mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro.

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

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). *Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares*. Maringá: Eduem, 2013. p. 43-53.

COSTA, J. F. *Homoerotismo: a palavra e a coisa – a ética e o espelho da cultura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de Intervenção na Escola. 7. ed., Campinas-SP: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DORNELLES, P. G. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero*. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: Tarefas da Educação Física. Periódicos UFSC, *Revista motrivivência*, Florianópolis-SC, 1995.

EVANGELISTA, K. C. M.; MESQUITA, B. A. R.; BRAGA, D. R. L. Corpo, gênero e heteronormatividade: Cenas de uma escola em Goiânia. *Anais do CBCE*, Goiânia-GO, 2017.

FERREIRA, J. C. B.; MEDEIROS, C. C. C.; COSTA, M. R. F. Participação feminina nas aulas de educação física. *Anais do CBCE*, Goiânia-GO, 2017.

MATA, Vilson A. *Apostila de Fundamentos da Educação Física II: Tendências pedagógicas em Educação Física*. Maringá: Cesumar, 2005.

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1*. São Paulo: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Regina Leite. *Cartas Londrinas*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GOELLNER, S. V.; FIGUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar.: In RIBEIRO, Paula R. C. et al. (Orgs.). *Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. v. 1. p. 67-75.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, Campinas, SP, v. 1, p. 71-83, 2010.

\_\_\_\_\_. Gênero, educação física e esportes. In: VOTRE, S. (Org.) *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001. p. 215-227.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GROSSI, Miriam Pillar. *Masculinidades: Uma Revisão Teórica*. 75, 2004. Florianópolis-SC, Universidade Federal de Santa Catarina.

HEILBORN, Maria Luíza (org). *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

JUNIOR, N. R. B.; NETO, V. A. S.; MELLO, E. L. Corpos vigiados, mentes retraídas: O aluno sob o controle disciplinar. *Anais do CBCE*, Goiânia-GO, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, DF:Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. "Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais". Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: Notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). *Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares*. Maringá: Eduem, 2013. p. 191-209.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 1994.

LESSA, Patrícia. No carnaval é só folia! No resto do ano pancadaria... Premissas para uma educação anti-transfobia. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). *Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares*. Maringá: Eduem, 2013. p. 115-126.

LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. A homossexualidade e a homofobia no espaço escolar: analisando algumas estratégias de controle. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). *Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares*. Maringá: Eduem, 2013. p. 175-189.

LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 176 p.

\_\_\_\_\_. *Currículo, gênero e sexualidade*. Portugal: Porto Editora, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

\_\_\_\_\_. *Corpos que escapam. Labrys, estudos feministas*. Brasília-DF, n. 4, ago/dez. 2003.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: “o normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_. FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, 2008. p. 41-52.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília, DF: MEC, Unesco, 2009. p. 85-93.

MACHADO, A. G.; PINTO, R. N. O corpo em evidência: Possibilidades de trato pedagógico no âmbito da educação física escolar. *Anais do CBCE*, Goiânia-GO, 2017.

MARTINS, M. Z. Mulheres torcedoras de futebol: Questionando as masculinidades circulantes nas arquibancadas. *Anais do CBCE*, Goiânia-GO, 2017.

MINAYO, M.C.S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PEREIRA, F. A. S. *Currículo, educação física e diversidade de gênero*. 2009. 198f. Dissertação de mestrado, PUC-SP, São Paulo.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORPINO, K. O. O. O corpo, esse nosso (des) conhecido. Natal-RN, *Revista ETRN*, Ano 13, n. 02, 1999.

PRADO, V. M. *Entre ditos e não ditos: A marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física*. 2014. 259f. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente-SP.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero e sexualidade no cotidiano de processos educativos: “apesar de tanta sombra, apesar de tanto medo”. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). *Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares*. Maringá: Eduem, 2013. p. 55-71.

SANTANA, J. R. M. *Sexualidade e Gênero: Percepções de estudantes e professoras do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de*

Itabaiana. 2013. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 25. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 1991. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 103 p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 40). 122 p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, nº 2. Jul./dez. 1995, p. 71-99.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, 156 p.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados: In: *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Paula; GOMES, Paula Botelho e GOELLNER, Silvana. *As relações de gênero no espaço da educação física - a percepção de alunos e alunas*. Rev. Port. Cien. Desp. [online]. 2008, vol.8, n.3, pp.396-405. ISSN 1645-0523.

SILVA, J. C. A.; FERNANDES, B. C. F.; CAMINHA, I. O. A Educação Física e os conflitos de gênero: uma possível união durante as aulas. *Anais do CBCE*, 2015.

SILVESTRIN, J. M. P. *Perform (atividade) na escola: Reflexões sobre gênero na Educação Física*. 2013. 115f. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis-SC.

SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., ESCOBAR, M. O. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus Editora, 1992.

UCHOGA, R.; ALTMANN, H. Sobre “aqueles” que escapam”... ou evidências da habilidade corporal como fator de inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física escolar. *Anais do CBCE*, Vitória-ES, 2015.

UNBEHAUM, S. Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. G.; ZUZI, R. P. (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 23-38.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

## APÊNDICE A TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **“Corpo e Gênero na Educação Física escolar e a relação com a cultura corporal”**

Responsável pela pesquisa: Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. O responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador.

Meu nome é Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é na Educação. Em caso de dúvida **sobre**

**a pesquisa**, você poderá entrar em contato no telefone: (64) 99235-4269. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo Identificar como os/as professores/as de Educação Física do Município de Catalão-Goiás tem tratado as problematizações com as questões de corpo e gênero nos conteúdos da cultura corporal na disciplina de Educação Física nas séries finais da primeira fase do Ensino Fundamental.

Este material será mantido em sigilo. No caso de concordância do/a(s) participante(s) poderá ser concedido o uso das imagens nos resultados publicados da pesquisa. Neste caso, o/a(s) participante(s) deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens, por isso temos a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa (conforme recomenda a Resolução CNS 466/2012). Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante a entrevista. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Informamos que o tempo previsto para a participação na entrevista pode ser longo, pois se trata de entrevista com cerca de 40 questões.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Entretanto, caso seja do interesse do participante a divulgação de seu nome ele/a(s) deverão demonstrar

esta opção através da sua rubrica, em espaço específico no box acima das assinaturas.

Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho.

Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado,  
concordo em participar do estudo **“Corpo e Gênero na Educação Física escolar e a relação com a cultura corporal”**.

Como sujeito fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Catalão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Nome Assinatura participante  
\_\_\_\_\_

Nome Assinatura pesquisador

**Box para consentimento de liberação da divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa**

Você participante (s) deve rubricar dentro do parêntese:

( ) Permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

( ) Não permito a publicação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura e rubrica \_\_\_\_\_