

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 11 n. 1 - 2021

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2021v11n1p109-123



## “ELE NÃO VAI JOGAR PORQUE É VIADO!” PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“HE WILL NOT PLAY BECAUSE HE IS A FAG!” THE IDENTIFICATION  
OF HOMOPHOBIA IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

“NO JUGARÁ PORQUE ES UN MARICÓN!” LA IDENTIFICACIÓN DE LA  
HOMOFOBIA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Milla Novais<sup>1</sup>

Eder Luis Santana<sup>2</sup>

3 O nome da autora será sempre utilizado em caixa baixa nas suas iniciais, como é utilizado por ela ao longo de sua caminhada como teórica feminista afro-americana

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de ação integrativa para aulas de educação física. São elaboradas críticas à tradicional visão de atividades separadas por gêneros e busca-se evidenciar como essa disciplina é terreno fértil ao debate das questões ligadas a gênero, sexualidade e corporeidades. Além disso, a educação física pode ser crucial para o despertar de um posicionamento crítico, desafiador e transgressor diante dos padrões culturalmente estabelecidos e reproduzidos no ambiente escolar. Entende-se aqui a escola como espaço de construção e reprodução de valores sociais, atravessado por relações de poder e saber que perpetuam moldes de dominação de alguns corpos sobre outros. Nesse contexto, é sugerido um olhar baseado na pedagogia engajada de bell hooks (2013), em diálogo com problematizações ligadas a gênero, corpo e dominação masculina a partir de Butler (2014), Le Breton (2006), dentre outros. Será descrito como a ação integrativa foi executada em um público-alvo formado por 35 crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos que estudam em uma escola municipal de Salvador. Os dados indicam que 83% delas consideram que o cenário ideal às aulas está no formato compartilhado entre meninos e meninas, e 77% afirmam ter presenciado algum tipo de preconceito na escola. Além disso, foram coletadas informações reveladoras de como atos de preconceito foram vivenciados em suas caminhadas escolares. É reforçado, então, o papel estratégico de docentes com disposição para tornar a educação física um espaço de acolhimento, afeto e formação crítica.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação Física. Gênero. Escola. Pedagogia Engajada. Afetividade.

## ABSTRACT

This article aims to present a proposal for an integrative action for physical education classes. Criticisms are made of the traditional view of activities separated by gender and it is sought to show how this discipline is fertile ground for the debate on issues related to gender, sexuality and corporealities. In addition, physical education can be crucial to awaken a critical, challenging and transgressive position in the face of culturally established and reproduced standards in the school environment. The school is understood here as a space for the construction and reproduction of social values, crossed by relations of power and knowledge that perpetuate patterns of domination of some bodies over others. In this context, a look based on the engaged pedagogy of bell hooks (2013) is suggested, in dialogue with problematizations related to gender, body and male domination from Butler (2014), Le Breton (2006), among others. It will be described how the integrative action was carried out in a target audience formed by 35 children and teenagers between 10 and 14 years old who study at a municipal school in Salvador. The data indicate that 83% of them consider that the ideal scenario for classes is in the format shared between boys and girls, and 77% claim to have witnessed some type of prejudice at school. In addition, information was collected that revealed how acts of prejudice were experienced in their school walks. Therefore, the strategic role of teachers with a willingness to make physical education a place of welcome, affection and critical training is reinforced.

## KEYWORDS

Physical Education. Genre. School. Engaged pedagogy. Affectivity.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de acción integradora para las clases de educación física. Se critica la visión tradicional de las actividades separadas por género y se busca mostrar cómo esta disciplina es un terreno fértil para el debate sobre temas relacionados con el género, la sexualidad y las corporalidades. Además, la educación física puede ser crucial para despertar una posición crítica, desafiante y transgresora frente a estándares culturalmente establecidos y reproducidos en el entorno escolar. La escuela se entiende aquí como un espacio de construcción y reproducción de valores sociales, atravesado por relaciones de poder y conocimiento que perpetúan patrones de dominación de unos cuerpos sobre otros. En este contexto, se sugiere una mirada basada en la pedagogía comprometida de bell hooks (2013), en diálogo con problematizaciones relacionadas con el género, el cuerpo y la dominación masculina de Butler (2014), Le Breton (2006), entre otros. Se describirá cómo se llevó a cabo la acción integradora en un público objetivo formado por 35 niños y adolescentes de entre 10 y 14 años que estudian en

una escuela municipal de Salvador. Los datos indican que el 83% de ellos considera que el escenario ideal para las clases es en el formato compartido entre niños y niñas, y el 77% afirma haber presenciado algún tipo de prejuicio en la escuela. Además, se recopiló información que reveló cómo se vivieron los actos de prejuicio en sus paseos escolares. Por tanto, se refuerza el papel estratégico de los docentes con voluntad de hacer de la educación física un lugar de acogida, cariño y formación crítica.

## PALABRAS CLAVE

Educación física. Género. Colegio. Pedagogía comprometida. Afectividad.

## 1 REFLEXÕES INICIAIS

Este artigo é, antes de tudo, uma provocação. Pretende-se atingir, principalmente, docentes que ainda não percebem como aulas de educação física são um campo fértil à luta contra a violência de gênero e a homo(lesbo)transfobia nas escolas. A frase entre aspas no título está fixada na memória de um jovem de apenas 14 anos. Vítima de agressões verbais por não performar a masculinidade tida como padrão, a rejeição nas práticas esportivas deixará marcas na sua trajetória escolar.

Aulas de educação física têm como função básica possibilitar que estudantes explorem, questionem, reflitam, criem, recriem, transformem e entendam o mundo por meio da linguagem corporal. Seu propósito é despertar o interesse na participação das atividades propostas de maneira a sentir-se pertencente ao processo, ao mesmo tempo em que reconhece e respeita os diferentes corpos e suas múltiplas dimensões (da cognição às relações ética, estética, afetiva e interpessoal).

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, a educação física escolar deve oportunizar o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito, sem discriminação de nenhuma natureza. Para isso, é necessário um olhar assertivo (da direção escolar, docentes e equipe técnica) a fim de evitar práticas de segregação.

Assim, os escritos aqui apresentados partem de uma ação integrativa viabilizada por um projeto de intervenção inspirado nos pressupostos da pedagogia engajada de bell hooks (2013). No âmbito teórico, acionamos problematizações ligadas a gênero, corpo e dominação masculina a partir de autoras como Butler (2014), Le Breton (2006), dentre outros.

A ação integrativa foi desenvolvida com crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos, estudantes do fundamental II de uma escola municipal de Salvador. O espaço é o ponto de encontro da juventude oriunda de localidades periféricas da capital baiana, como Alto das Pombas, Muriçoca, Forno e Baixa da Égua. Parcela significativa desse público advém de famílias com baixa renda, nas quais mães e pais costumam estar em situação de desemprego ou em trabalhos informais.

A maioria dessa juventude é negra, o que insere raça e classe como pontos atravessadores às relações de gênero. O objetivo da ação foi evidenciar a importância de conviver com as diferenças em

todos os espaços, inclusive nos esportivos, onde é naturalizada a separação por gêneros. A proposta é, acima de tudo, um convite à produção de olhares afetuosos sobre a diferença.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A ação integrativa foi operacionalizada no conceito de pesquisa-ação. Essa proposta metodológica é pensada por Tripp (2005) como alternativa para que sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzam novos conhecimentos. Nesse fluxo, a prática é ressignificada e elabora compromissos com a realidade a partir de uma perspectiva crítica.

Thürler e Zucco (2019), ao pensarem o diálogo entre intervenção pedagógica e interdisciplinaridade, defendem a pesquisa-ação como caminho metodológico para atuar em problemas coletivos que envolvem pesquisadores e participantes de determinada comunidade.

Na Pesquisa-Ação, os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam, se constituindo em um novo saber que aponta propostas de solução dos problemas diagnosticados. Ou seja, ela é costumeiramente representada por um fluxo circular, que não precisa acontecer em etapas distintas, mas passa pelo reconhecimento de uma realidade a qual buscamos intervir, o planejamento e ação, avaliação dessa intervenção possibilitando retornar à essa realidade com um novo planejamento. (THÜRLER; ZUCCO, 2019, p. 10).

A pesquisa-ação busca, por meio do estranhamento de estruturas hegemônicas pré-definidas, incitar discussões com potencial transformador diante de problemas sociais. Neste trabalho, parte-se de diagnóstico prévio após relatos de casos de preconceito nas aulas de educação física. Na prática, percebe-se a típica lógica de meninos de um lado, meninas do outro. Para quem não se encaixa nesse padrão binário, sobra a violência e a não aceitação em nenhum dos lados.

Parâmetros de análise foram iniciados com a seleção do público-alvo: uma turma do 6º ano composta por 35 estudantes. Outras três pessoas foram convidadas a acompanhar a ação, todas estudantes do 8º ano com histórico de preconceito na escola e rejeição familiar por serem homossexuais e/ou transgêneros. Após esse contato inicial, o grupo do 6º ano foi instigado a participar de três aulas nas quais as práticas esportivas seriam vivenciadas sem separação por gênero.

Ao longo do processo foi estimulado o debate para que pudessem externalizar impressões sobre a sociabilidade esportiva não mais dividida entre meninos e meninas. O cronograma contou ainda com rodas de discussões após exibição de vídeos<sup>4</sup> cuja proposta central era discutir o favorecimento dos corpos masculinos

4 Foram utilizados quatro vídeos de livre acesso na plataforma digital Youtube. São eles: (1) Desigualdade de gênero no olhar das crianças – [www.youtube.com/watch?v=Vblc4GDplkQ](http://www.youtube.com/watch?v=Vblc4GDplkQ), (2) Experimento social: desigualdade financeira entre homem e mulher – [www.youtube.com/watch?v=E6jjQP4KXGg](http://www.youtube.com/watch?v=E6jjQP4KXGg), (3) A igualdade de gêneros é antes de tudo um direito humano – [www.youtube.com/watch?v=UN6kWKTL\\_eI](http://www.youtube.com/watch?v=UN6kWKTL_eI), (4) Menina transgênero luta por direito de participar de competições de patinação

e a segregação dos corpos não reconhecidos como dentro dos padrões sociais hegemônicos. No final, um questionário foi aplicado para servir como base à análise discursiva das impressões sobre o processo.

### 3 INTERAGINDO NAS RELAÇÕES

Observar como a turma lidou com a integração de gêneros nas práticas esportivas foi ponto crucial da ação. Historicamente, as aulas de educação física são espaços de domesticação de corpos, reprodução de padrões, limitações de práticas e confirmação dos distanciamentos causados pelas normas de gênero. No primeiro dia, os meninos mostraram resistência ao saber que teriam atividades socialmente reconhecidas pelo feminino, como cordas, elástico e baleado (também chamado de queimada).

Ao mesmo tempo que queriam jogar futebol, estranharam o fato de serem convocados para atividades físicas reservadas às meninas. Dois alunos se recusaram a participar e observaram de longe. No segundo encontro, em contrapartida, houve euforia dos meninos com o futebol. Nas meninas, no entanto, a reação não foi uniforme: a maioria demonstrou desânimo enquanto um grupo reduzido se mostrou confiante e celebrou a oportunidade.

Houve relatos de meninas que, por experiência, previam que garotos tocariam a bola apenas entre si, como se estivesse explícito nelas a falta de competência. Diante do tensionamento, a turma foi provocada a pensar alternativas que não excluíssem ninguém da prática esportiva, sendo decidido que os times deveriam ter quantidade equivalente de meninos e meninas.

Além disso, a marcação de gols seria válida apenas em jogadas com participação das garotas. Foi possível perceber a relação de baixa autoconfiança em garotas após relatos de que meninos eram muito melhores, chutavam forte e poderiam machucá-las.

Após a sequência de atividades, 83% da turma afirmou que o cenário ideal para as futuras aulas de educação física está no formato compartilhado entre meninos e meninas. Outros 11% sinalizaram que o modelo ideal é com planejamento de dois momentos: um com separação por gêneros, outro sem separação por gêneros. Apenas 6% mantêm a convicção na divisão da classe por gêneros.

Um dado relevante é que 77% da turma presenciou algum tipo de preconceito na escola, os outros 23% declararam nunca ter presenciado. Para 60%, existem diferenças entre as atividades de meninos e meninas. Esses índices trazem pistas para dois cenários associados à juventude. O primeiro é que discussões ligadas às variadas formas de preconceito circulam na unidade escolar, o que teria facilitado a aceitação das atividades propostas nessa ação integrativa. Algumas frases escritas pelos estudantes nos ajudaram a chegar a essa conclusão.

#### Relatos de preconceito

“Me chamam cabelo joãozinho, de homenzinho.”
“Chamam um amigo de viado e uma amiga de sapatona.”

femininas – [www.youtube.com/watch?v=eBmxyd5dDFE](http://www.youtube.com/watch?v=eBmxyd5dDFE)

“A menina que brinca de futebol é chamada de moleque macho.”
“Na escola me diziam que eu não podia jogar porque era viado.”
“Ele não vai jogar porque é viado! Eu saí da quadra sem graça e emocionado.”
“Garotos sempre têm o maior domínio e excluem (nós) garotas de várias atividades. Boa parte desse ódio vem da escola, que é o local onde passamos boa parte do nosso tempo.”
“Muito bullying, homofobia na escola. Os meninos brincam sempre com outros meninos e as meninas com meninas.”

O segundo cenário identificado pelos dados é associado à naturalização das atividades pensadas no modelo binário. A turma, em sua maioria, admite reconhecer que existem jogos de meninas ou meninos, o que nos remete aos aspectos culturalmente estruturados nas percepções dos sujeitos. Como afirma Butler (2014, p. 209): “quando se diz que o sujeito é constituído, isso quer dizer simplesmente que o sujeito é uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade”.

#### 4 GÊNERO PARA UMA PEDAGOGIA ENGAJADA

Diante dos problemas de gênero projetados a partir da educação física, nosso ponto de partida é o entendimento de gênero como categoria de análise que permite pensar a construção social estabelecida pelas relações entre homens e mulheres. O gênero como marcador social culturalmente elaborado, tem sua existência atrelada às relações de saber e poder enraizadas no pensamento binário da lógica masculino/feminino. O ponto central dessa relação está nos parâmetros normatizadores. Como afirma Butler (2014, p. 199), “o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese”.

No contexto escolar, Louro (2003, p. 72) salienta como a aula de educação física se configura em importante espaço de elaboração das identidades de gênero, estruturando masculinidades e feminilidades a partir da participação estudantil em atividades corporais. “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente[...]”.

Para docentes, deveria ser crucial identificar atitudes preconceituosas nesses espaços, como propõe Darido (2005) ao sinalizar que a educação física elabora situações sempre ligadas às questões de gênero. Nas práticas esportivas, masculino é usado como exemplo a partir de habilidades físicas supervalorizadas, sendo quase sempre desconsiderado o contexto de formação dos corpos e suas experiências.

Como defendido por Garrett (2004), um dos desafios da educação física é encontrar maneiras de empoderar jovens a se sentirem confiantes em relação aos seus corpos. Quando se propõe a separação de alunos e alunas, os meninos tendem a dominar o espaço físico da quadra. Eles tiram camisas, usam bermudas, calças, shorts; meninas têm que pensar no tamanho das roupas, no quanto podem destacar silhuetas e como devem preservar seus corpos.

É dentro desse tensionamento que pensamos possibilidades de uma pedagogia engajada na educação física a partir de três bases estabelecidas por bell hooks (2013): (1) o bem-estar docente, (2) a educação libertadora e (3) a valorização da expressão discente.

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. (HOOKS, 2013, p. 25).

Sua proposta aciona saberes do educador brasileiro Paulo Freire e do monge budista Thich Nhat Hanh para propor uma pedagogia desafiadora ao sistema da “educação bancária”, típico formato ancorado na ideia de alunos e alunas que precisam apenas memorizar e armazenar informações passadas pelas educadoras. Com essa base teórica, hooks (2013) ensina que afetividade, integridade e preservação dos sujeitos é o caminho até a educação transformadora.

O bem-estar docente é o primeiro ponto a ser ressaltado na proposta de hooks (2013). Isso significa que qualquer mudança pedagógica só é possível quando professoras assumem compromisso com uma autoatualização. Isso envolve aprender, sentir-se feliz e engajada e, acima de tudo, reconhecer o papel crucial que desenvolve na vida do outro. A segunda premissa é pensar na educação libertadora, associada com “a vontade de saber à vontade de vir a ser”. A autora reflete sobre práticas educacionais que interliguem os conteúdos com as experiências globais da comunidade discente. Parte-se de uma troca de saberes, de um movimento que coloca professoras e estudantes em um ciclo entre o saber docente e o saber discente.

Por fim, é preciso valorizar a expressão discente. Isso envolve ouvir, respeitar e reconhecer a validade de cada experiência compartilhada. Desse modo, hooks (2013) reforça que a própria professora precisa estar disposta a trazer suas experiências para o debate.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2013, p. 35).

Desse modo, é possível pensar uma proposta pedagógica diferente, transgressora, que valorize a presença dos corpos e sujeitos em sua integralidade, com ritmos, vontades e afetos singulares, mas que se expõem e compartilham, para assim, valorizar a experiência de cada um e aprender com/na diferença.

## 5 EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES DE GÊNERO

Como nos ensina Sousa (1994), a história da educação física é marcada por um tratamento diferenciado dispensado às meninas e meninos, que abarcava separação das turmas, professores distin-

tos e até mesmo exercícios direcionados. Ensinava-se aos homens ginástica e exercícios militares, enquanto meninas aprendiam corte e costuras e movimentos corporais voltados à saúde e beleza.

Estava, pois, explícito que se imaginava que os Exercícios Físicos fossem capazes de higienizar a sociedade, formando homens de corpo e caráter fortes, para que se tornassem capazes de servirem à Pátria e a família, dentro da ordem estabelecida. Por isso, impunha-se, ao sexo masculino, padrões de comportamento estereotipado, próprios da conduta disciplinar exigida nos quartéis. Além disso, os Exercícios Físicos estavam encarregados de dar aos corpos frágeis das mulheres, saúde para cumprir a “missão” da maternidade e graciosidade e beleza para exercerem, a contento, seus papéis de esposa, funções exercidas à “sombra” do lar e dos homens. (SOUSA, 1994, p. 28-29).

Mesmo quando, a partir de meados dos anos 1920, inspirada pelo modelo liberal de educação (a Escola Nova), registra-se tentativas de incluírem inovações nos exercícios físicos com a inclusão de jogos e utilização de turmas mistas, ainda era evidente a assimetria nas atividades propostas (SOUSA, 1994, p. 36).

[...] as meninas estavam dispensadas de saltar e subir, certamente, com base na ideia de que os saltos poderiam causar malefícios aos órgãos reprodutores e que o subir torná-las musculosa e pouco feminina. Estava, então, evidente que, apesar de as turmas serem mistas, havia diferenças entre as atividades dos meninos e das meninas.

Durante cerca de sete décadas a separação por gêneros na educação física esteve regulamentada por leis e decretos. Um exemplo é o decreto 69.4502, de novembro de 1971, que apresentava a composição das turmas com separação de meninos e meninas. Como abordam Dornelles e Fraga (2009), esse decreto norteou a educação física durante aproximadamente 25 anos, sendo substituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996.

No Brasil, a partir da década de 1980, a educação física passa a ser vista como cultura corporal do movimento, o que traz a ideia do corpo para além do físico, envolvendo aspectos mentais, emocionais, estéticos, religiosos, sociais, culturais, entre outros. É no final dessa década que são intensificados os debates ligados à organização de turmas mistas para as aulas de educação física (SOUSA, 1994).

Na década de 1990, essa discussão ganhou força com mudanças significativas, como a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e, principalmente, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Desde então, inúmeros estudos têm problematizado a inclusão de aulas mistas a fim de evidenciar como a dinâmica educacional na educação física é tensionada pelos padrões ligados às estruturas socialmente erguidas entre o masculino e feminino (OLIVEIRA, 1996; SARAIVA, 2002; MOURÃO, 2003; LUZ JÚNIOR, 2003).

Hoje, a LDB e as PCN são importantes marcos legais na educação. Embora a LDB não estabeleça critérios explícitos sobre a adoção de turmas mistas ou separadas nas aulas de educação física escolar, apresenta em sua estrutura princípios básicos à educação nacional, como o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Os PCN<sup>5</sup>, por sua vez, apontam a necessidade de que “a Educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios Democráticos” (BRASIL, 1997, p. 13), fazendo com que a escola se transforme em espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, propondo o debate e discussões de temas como: “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27).

Nos Parâmetros Curriculares, a educação física assume papel de destaque como potencial espaço de produção de conhecimento no ambiente escolar. A diversidade, a autonomia e as aprendizagens específicas são três aspectos reforçados. Sua abordagem é feita no volume 8 – Educação Física, de 1998, e os conteúdos referentes ao ensino fundamental encontra-se fracionado em diferentes partes: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo.

O volume 10.5 aborda um dos temas transversais, os padrões de gênero:

Para o jovem e o adolescente, as práticas da cultura corporal de movimento podem constituir-se num instrumento interessante de comunicação e construção de autoimagem, mas podem também, se certos cuidados não forem tomados, constituir-se num contexto ameaçador e desfavorável para essa mesma autoimagem. O ambiente sociocultural, permeado de valores preestabelecidos de beleza, estética corporal e gestual, eficiência e desempenho, se não for objeto de uma postura crítica e reflexiva, pode estabelecer padrões cruéis para a maioria da população, abrindo espaço para a tirania dos modelos de corpo e comportamento.

[...] Outra questão presente no universo da cultura corporal de movimento e da sexualidade diz respeito à configuração de padrões de gênero homem e mulher e sua relação com o corpo e a motricidade, padrões que se constroem e que são cultivados desde a infância, pautados em referências biológicas e socioculturais.” (BRASIL, 1998a, p.41).

É válido ressaltar que a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são responsáveis por regulamentar a educação física escolar, seja na rede pública ou privada. Elas apresentam a disciplina educação física como componente curricular obrigatório, ressaltando algumas exceções. Em contrapartida, os PCN são documentos norteadores, que orientam escolas na construção do seu currículo.

Uma recente proposta do governo sugeriu que a educação física poderia se tornar disciplina facultativa, subjugando sua importância como espaço de socialização e aprendizagem. Após ampla discussão, não houve aprovação da proposição, sendo, inclusive, adicionado um novo parágrafo na LDB, prevendo como obrigatório os estudos e práticas de educação física, além de artes, sociologia e filosofia.

Ao analisarmos os marcos legais balizadores da educação brasileira e confrontá-los com os estudos voltados à prática da educação física no Brasil, mais especificamente na cidade de Salvador,

5 Para quem tem interesse no assunto, vale a pena pesquisar que, em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, atualmente 1º ao 5º ano) e, no ano de 1998, os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries, hoje 6º ao 9º ano), incluindo um documento específico para a área da Educação Física (BRASIL, 1998a). Em 1999, foram publicados os PCN do Ensino Médio.

identificamos a ausência de bases reguladoras específicas na orientação de que aulas em formato misto são alternativa viável à redução das desigualdades. Enquanto essa não for uma política da educação física nas escolas, será mantida a hierarquização das atividades a partir dos padrões de gênero.

Nesse ponto, consideramos que a omissão ou a não explicitação por parte dos marcos legais responsáveis pela pavimentação de caminhos para a construção dos conteúdos necessários e indispensáveis para a formação da criança, inibem uma possível reparação das desigualdades e acabam compactuando e validando-as.

## 6 CORPO E EDUCAÇÃO

Os estudos na área de educação física a partir da década de 1990, subsidiados pelo movimento feminista, aprofundam questionamentos sobre a temática gênero para além da separação biológica do feminino e masculino, ponderando uma série de outros fatores associados (culturais, psicológicos, sociais). De acordo com Prado e colaboradores (2016),

A luta feminista contribuiu para que as discussões sobre as “diferenças” culturalmente construídas entre homens e mulheres ganhassem destaque e subsidiassem novos debates acerca de representações, comportamentos e relações sociais estabelecidos entre os sujeitos na sociedade. (PRADO *et al.*, 2016, p. 62).

Os gestos, formas de se portar, como falar, o que deveriam ou não experimentar eram ensinados a partir da anatomia do corpo, como se o que eles fossem se tornar (construção da sua identidade) estivesse previamente definido, limitando, dessa forma, suas experiências de vida. Após esse período, o debate emerge na formação profissional. Quando associada às outras disciplinas do currículo escolar, a educação física carrega em si a peculiar relação com o corpo. Pensamos o corpo em sintonia com Le Breton (2006) ao defendê-lo como um ponto crucial à construção das identidades. A existência não somente é corporal como só é possível problematizá-la a partir das relações emocionais e afetivas que incidem na corporeidade.

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 opera, 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, sempre à descoberta 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, 2008, p. 28).

Silva e outros autores (2006) nos ensinam que o mundo desportivo é caracterizado pelas desigualdades e injustiças do masculino sobre o feminino. Desse modo, a educação física pode ser um espaço

de frustração e violência para meninas que gostam de “coisas de meninos” e garotos que apreciam “coisas de meninas”. Em livros destinados à área da educação física, Brasil (1998a) sugere aulas mistas como forma de educar para o respeito às diferenças e à desconstrução de preconceitos.

As aulas mistas de educação física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997, p. 30).

Para pensar em um processo inicial de reparação é indispensável considerar o cenário de violência suportado pelas mulheres e pelos corpos que traspõem o binarismo pré-estabelecido. Ao analisarem as naturalizações que envolvem gênero e práticas corporais no cenário da Educação Física, Prado e colaboradores (2016) chamam a atenção para que enquadrar atitudes, vestimentas e práticas como inapropriadas para tal sexo pode gerar nichos que acabem por unir os iguais e estigmatizar os diferentes, tornando-os alvos de piadas e impedindo que essas outras representações – não condizentes com a dominante – ganhem espaço.

Ao partir de uma postura questionadora, com a intenção de desestabilizar certezas naturalizadas e permitir a compreensão de novas formas de configuração das relações e experiências humanas, é que defendemos o argumento de que se faz necessário questionar o modelo pedagógico tradicional muitas vezes empregado na área da Educação Física, buscando, talvez, criar um novo fazer didático, sob o qual o/a professor/a não se posicionaria mais como um/uma simples porta-voz dos conhecimentos científicos e conteúdos curriculares, ou como mero modelo técnico a ser seguido para a aprendizagem de habilidades motoras. O/a professor/a poderia assim permitir que os/as estudantes percebam que é a partir da dúvida e do questionamento que podemos (re)construir nossa compreensão de mundo e produzir novos conhecimentos e possibilidades para as relações entre os sujeitos. (PRADO *et al.*, 2016, p. 68).

Institucionalizar, fazer constar explicitamente, fomentar e, acima de tudo, garantir práticas resistentes e verdadeiramente democráticas seria o mínimo para começar a corrigir as diferenças sedimentadas ao longo dos anos, e, assim, oportunizar uma convivência mais inclusiva, independente de cor, gênero, orientação sexual.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as violências de gênero atravessam os ambientes educacionais, defendemos que profissionais da docência são basilares para reverter esse quadro. Na educação física, a adoção de aulas mistas e a problematização da diferença são passos cruciais no sentido de provocar e conscientizar como todos os corpos devem ser respeitados.

É possível acionar afetos e desenvolver práticas ancoradas em uma pedagogia engajada, sem perder de vista as individualidades de cada estudante. Nesse sentido, a educação física pode ser espaço assertivo à valorização dos sujeitos e suas subjetividades, e um caminho possível para isso são as três bases propostas por hooks (2013): o bem-estar docente, a educação libertadora e (3) a valorização da expressão discente.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2013, p. 36).

Iniciamos este artigo sinalizando que se tratava de uma provocação aos docentes. Pretende-se não apenas provocar, mas servir de motivação para que aulas sejam terreno fértil ao diálogo entre estudantes e a comunidade escolar. Em nossa ação integrativa, foi possível identificar temáticas pertinentes à educação física, como cuidar de si, questionar padrões de beleza e a construção da autoestima.

É importante ressaltar que embora os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais ordenamentos possam representar avanços para subsidiar a educação física escolar no Brasil, ainda assim, carecem de suporte da política educacional para estimular e oferecer condições necessárias à ampliação dessas discussões.

A realidade da rede municipal de Salvador possui similaridades com muitos outros centros urbanos nos quais as questões de gênero, raça e classe estão atravessadas em cenários de violência. Se os corpos são elaborados nesse contexto, a educação física não deve estar desconectada das demandas ligadas aos marcadores sociais que fomentam as identidades.

## REFERÊNCIAS

ABREU, N.G. Meninos pra cá, meninas pra lá? *In*: VOTRE, S. J. (org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: Ibrasa, 1992. p. 101-120.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares**. Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

DARIDO, S. Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, (supl. 4), p. 61-72, 2005. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139595

DORNELLES, P.; FRAGA, A.; Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

GARRETT, R. Negociando uma identidade física: meninas, corpos e educação física. **Esporte, educação e sociedade**, Londres, v. 9, n. 2, p. 223-237, 2004.

GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed.). Petrópolis: Vozes, 2008.

GOELLNER, S. V.; FRAGA, A. B. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. In: CARVALHO, M. J. S.; ROCHA, C M. F (org.). **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 161-171.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2013.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em [www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019

LUZ JÚNIOR, A. A. **Educação física e gênero**: olhares em cena. São Luis: Imprensa Universitária UFMA/CORSUP, 2003.

MOURÃO, L. Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas. In: SIMÕES, A. C. (org.). **Mulher e esporte**: mitos e verdades. 2003. p. 123-154.

OLIVEIRA, G. K. **Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996.

PRADO, V.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

SARAIVA, M. C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v. 13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SILVA, P.; GOMES, P. B.; QUEIRÓS, P. Gênero e desporto: a construção de feminilidades e masculinidades. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 96, 2006.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897 – 1994).** 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos Cedex**, Campinas (SP), v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

THÜRLER, D.; ZUCCO, M. C. **Intervenção pedagógica e interdisciplinaridade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

---

**Recebido em:** 25 de Maio de 2021

**Avaliado em:** 6 de Junho 2021

**Aceito em:** 30 de Junho 2021

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Especialista em Educação Física e Esporte Escolar, pela Fundação Visconde de Cairu e em Gênero e Sexualidade na Educação, Universidade Federal da Bahia; Professora de educação física em escolas privadas e da rede municipal de Salvador – UFBA; Atua em projetos sociais.  
E-mail: millanovais@gmail.com

2 Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura) – UFBA; Doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia (Póscom) – UFB; Autor do livro LGBT como pauta do jornalismo: visibilidades e limitações; Atuou como tutor na Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação – UFBA; Experiência como professor em cursos de Comunicação Social em faculdades privadas de Salvador (BA); Integra o quadro de pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Estudos em Jornalismo (NJO). E-mail: eder.santana@gmail



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

