



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS – VITÓRIA/ES

AMANDA ALCURE CASTRO

**DIVERSIDADE DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA:
uma possibilidade pedagógica para a Educação Física**

VITÓRIA – ES

2023



AMANDA ALCURE CASTRO

**DIVERSIDADE DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA:
uma possibilidade pedagógica para a Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni.

VITÓRIA – ES

2023



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C355d Castro, Amanda Alcure, 1982-
Diversidade de gênero, etnia e raça na escola: uma
possibilidade pedagógica para a Educação Física / Amanda
Alcure Castro. – 2023.
182 f. : il.

Orientador: Ana Carolina Capellini Rigoni.

Acompanha Produto Técnico: Caderno metodológico:
Diversidade de gênero, etnia e raça na escola: uma possibilidade
pedagógica para a Educação Física. Modo de acesso:
<<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física para crianças. 2. Etnologia. 3. Orientação
sexual. I. Rigoni, Ana Carolina Capellini. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV.
Título..

CDU: 796

AMANDA ALCURE CASTRO

**DIVERSIDADE DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA:
uma possibilidade pedagógica para a Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni.

Data da defesa: 24/04/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Profa. Dra. Ileana Wenez

Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desporto
UFES – campus de Vitória

Dedico esse trabalho a cada estudante que já cruzou meu caminho nessa instigante jornada educacional, especialmente aos/as que sofrem ou sofreram preconceitos num espaço que deveria prezar pelo acolhimento e pelo respeito às diversidades.

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Aos professores e às professoras da UFES pelos incríveis encontros e por todo aprendizado, em particular às professoras Erineusa e Ileana que muito contribuíram com a escrita desse trabalho.

À minha orientadora Ana Carolina pela forma ética e respeitosa com a qual me auxiliou nessa jornada acadêmica.

Aos/Às colegas de turma do mestrado com os quais realizei trocas ricas e inspiradoras.

Aos/Às estudantes da escola “Henrique Coutinho”, em especial aos/as que fizeram parte dessa pesquisa, pois são eles/elas que me motivam diariamente a seguir lutando por uma educação mais humanitária.

Aos/Às meus/minhas amigos/as, de perto e de longe, pelo incentivo, apoio e torcida. Por fim, à minha família por sempre acreditar no meu potencial e ser minha rede de apoio em todos os momentos. Em especial ao meu marido pela parceria e compreensão, ao meu filho pela abdicção e pelo amor incondicional, e à minha mãe por ser minha inspiração, meu exemplo e meu porto seguro.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo".

(Paulo Freire)

CASTRO, Amanda Alcure. **Diversidade de gênero, etnia e raça na Escola: uma possibilidade pedagógica para a Educação Física**. Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni. 2023. 182 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

RESUMO

A dissertação tem como tema central o processo de planejamento e construção de uma intervenção pedagógica em Educação Física no Ensino Fundamental a partir das temáticas de diversidade de gênero, etnia e raça. A pesquisa foi organizada em dois módulos sequenciais que abordaram essas temáticas de forma contextualizada e interseccional. Ao todo, participaram das ações pedagógicas quatro turmas de 8º ano do Ensino Fundamental do CEEFMTI “Henrique Coutinho” localizado em Lúna/ES, mas para a produção de dados, priorizou a turma do 8º03 por ser um grupo onde a diversidade de gênero, etnia e raça era mais evidente e os conflitos interpessoais mais presentes. Foram 26 aulas de intervenção (módulo 1 “Corpo e Identidade” com 14 aulas e módulo 2 “Corpo, Etnia e Raça” com 12 aulas) onde procurou-se contextualizar os conteúdos da EF escolar aos preconceitos de gênero, como machismo e lgbtfobia, e étnico-raciais, como racismo. Como resultado observou-se que a ação foi significativa e necessária, e que é preciso continuar dando espaço para discussões e aprofundamentos sobre essas temáticas no espaço escolar. Alguns obstáculos e adversidades surgiram no decorrer do processo, mas não impediram a realização das ações, pelo contrário, mostraram a importância de se abordar e discutir essas problemáticas cada vez mais.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Diversidade, Gênero, Etnia, Raça.

CASTRO, Amanda Alcure. **Diversidade de gênero, etnia e raça na Escola: uma possibilidade pedagógica para a Educação Física**. Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni. 2023. 182 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ABSTRACT

The central theme of the thesis is the process of planning and construction of a pedagogical intervention in Physical Education classes in Elementary School based on the themes of gender, ethnicity and race diversity. The research was organized into two sequential modules that addressed these themes in a contextualized and intersectional way. Altogether, four 8th grade classes of Elementary School at CEEFMTI “Henrique Coutinho”, located in Iúna/ES, participated in the pedagogical actions, but for data production, priority was given to the 8th grade class 03, due to it is a group in which gender, ethnicity and race diversity was more evident and interpersonal conflicts more present. There were 26 intervention classes (module 1 “Body and Identity” with 14 classes, and module 2 “Body, Ethnicity and Race” with 12 classes) in which an attempt was made to contextualize the contents of school PE to gender prejudices, such as machismo and lgbtphobia, and ethnic-racial, such as racism. As a result, it was observed that the action was significant and necessary, and that it is needed to continue giving space for discussions and deepening on these themes in the school environment. Some obstacles and adversities arose during the process but they did not stop the actions from being carried out, on the contrary, they showed the importance of approaching and discussing these issues more and more.

Keywords: School Physical Education, Diversity, Gender, Ethnicity, Race.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Formação das equipes.....	72
Figura 2 - Jogo de futebol generificado	73
Figura 3 - Exibição do documentário “Mulheres no esporte”	75
Figura 4 - Roda de conversa sobre a mulher na sociedade e nos esportes	76
Figura 5 - Vivência adaptada do futebol generificado	79
Figura 6 - Exibição do vídeo sobre machismo estrutural.....	83
Figura 7 - Explicando a proposta da aula	85
Figura 8 - Estação da bola	85
Figura 9 - Estação do arco	86
Figura 10 - Estudantes com fita, maçãs e cordas	88
Figura 11 - Área dos jogos	94
Figura 12 - Jogo de oposição “empurra-empurra”	94
Figura 13 - Jogo de oposição “pé com pé”	95
Figura 14 - Exibição de vídeos sobre gênero, sexualidade e orientação sexual	100
Figura 15 - Jogo de oposição “puxa bastão”	102
Figura 16 - Jogo de oposição “agarra cone”	103
Figura 17 - Professor Alex em roda de conversa com estudantes sobre voleibol, cultura e gênero	107
Figura 18 - Professor Alex demonstrando princípios básicos dos fundamentos do Voleibol	108
Figura 19 - Jogo de voleibol	109
Figura 20 - Posição de largada para a corrida do privilégio	116
Figura 21 - Experimentação dos equipamentos de tênis	120
Figura 22 - Prática de tênis em duplas.....	124
Figura 23 - Roda de conversa sobre o filme com a professora Amanda.....	128
Figura 24 - Roda de conversa sobre o filme com o professor Fernando.....	128
Figura 25 - Confecção do circuito de golfe – rampas e números	130
Figura 26 - Confecção do circuito de golfe – testes de encaixe	131
Figura 27 - Confecção do circuito de golfe – buracos numerados	131
Figura 28 - Exibição do vídeo “Pardo ou Preto?”	135
Figura 29 - Prática adaptada de golfe – buracos.....	138

Figura 30 - Prática adaptada de golfe – rampa	138
Figura 31 - Prática adaptada de golfe – buracos numerados.....	139
Figura 32 - Exibição do vídeo da música “Ismália” de Emicida	143
Figura 33 - Repetição da prática de futebol generificado	145
Figura 34 - Confraternização de encerramento.....	149
Figura 35 - Estudantes João Pedro e Gislaine com professora Amanda	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos.

DF – Distrito Federal.

EF – Educação Física.

ES – Espírito Santo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LAEFA – Laboratório de Educação Física Adaptada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais/Polissexuais, Não-binárias e mais.

MG – Minas Gerais.

PC's – Parâmetros Curriculares.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PL – Projeto de Lei.

PLS – Projeto de Lei do Senado.

PV – Projeto de Vida.

SEDU – Secretaria de Educação.

STF – Supremo Tribunal Federal.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1	O CAMINHO QUE ME TROUXE ATÉ AQUI NÃO FOI INICIADO POR MIM.....	13
1.1	Segui, sem nunca me sentir só.....	16
1.2	Não era uma escola qualquer.....	17
1.3	Eu e a escola: das inquietações ao problema da pesquisa.....	19
2	CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	25
2.1	Relações étnico-raciais e educação.....	29
2.2	Relações de gênero e educação.....	33
3	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INTERSECCIONALIDADE.....	39
4	BULLYING: CAMUFLANDO PRECONCEITOS.....	45
5	METODOLOGIA.....	48
6	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRIMEIROS PASSOS.....	50
6.1	DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	51
6.1.1	Primeiras percepções.....	66
6.2	DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	69
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A – PLANO DE AULAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	164
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM.....	170
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM.....	174
	APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	178
	APÊNDICE E - TERMO DE ANUÊNCIA.....	182

1 O CAMINHO QUE ME TROUXE ATÉ AQUI NÃO FOI INICIADO POR MIM...

Minhas memórias de infância são repletas de movimento e nostalgia. Sempre fui uma criança do interior ativa e apaixonada por jogos, danças e esportes, mas essa minha paixão pelas práticas corporais começou antes, bem antes, creio até que antes mesmo do meu nascimento. Por isso preciso iniciar esse texto falando de uma mulher que não é apenas uma mãe sensacional, é também um exemplo de determinação, e se hoje me encanto pelo universo da diversidade, principalmente a de gênero, muito devo a ela, que sempre me mostrou na prática a importância de lutar pelo que se quer, mesmo que para isso precise confrontar, por anos, dentro e fora de casa, uma educação machista e patriarcal.

O sonho de minha mãe Nárriman sempre foi fazer faculdade de Educação Física (EF). Desde criança amava as aulas práticas escolares - mesmo quando isso representava acordar bem mais cedo para estar às cinco horas no campo municipal de Lúna onde as aulas aconteciam. Lembro-me dela falando que andava com outras colegas e parava pra beber água da nascente em folha de taioba, porque o caminho na volta era cansativo.

Apesar dessa paixão, nunca teve a permissão de seu pai (na época, prefeito da cidade) para participar de atividades na rua que envolvessem bola. Quando ele viajava a trabalho e ela burlava essa regra, era denunciada por sua mãe no seu retorno e era castigada por isso. Para ele, assim como para a maioria dos homens daquela época, meninas não deveriam participar dessas práticas.

Apesar dessa forte represália, a paixão pelo universo esportivo era tão grande que ela participava de tudo o que era possível nas aulas de EF (único lugar onde seu pai não interferia). Chegou a fazer parte das equipes de Handebol e de Atletismo e a competir pelo município, alcançando, inclusive, um vice-campeonato estadual no salto em altura. Só não deu continuidade aos treinamentos para seguir competindo, pois foi impedida pelo pai. Segundo ela, ele considerou inviável deixá-la viajar para competir por conta da idade.

Ao final da Educação básica, por decisão do seu pai, não pode ir pra capital cursar Educação Física como tanto sonhava. Foi uma época muito frustrante pra ela que se viu induzida por sua mãe a cursar uma faculdade particular (História) numa cidade mineira próxima. Para que ela não desistisse, sua mãe se matriculou no curso

de Pedagogia e passou a acompanhá-la toda noite.

Ao fim do curso de História, então com vinte e um anos e a contragosto de seu pai, ela resolveu se mudar para Vitória e ir atrás de seu sonho. Passou a morar com uma tia e para conseguir se manter precisou arrumar um emprego. Porém, antes mesmo de conseguir se organizar e voltar a estudar, engravidou de meu pai com quem namorava desde a adolescência. Os dois se casaram e, por insistência de seus familiares, voltaram para Lúna.

Quando aqui estava, minha mãe prestou o concurso para professores/as do Estado e foi aprovada. Assumi uma cadeira de História cinco dias após meu nascimento. Naquela época a SEDU ofertava cursos extras em diversas áreas, incluindo esportes, e qualquer professor/a poderia fazer. Com eles concluídos, era possível atuar como monitor/a em outros horários, e foi o que minha mãe fez. Esse foi o primeiro envolvimento dela com a docência de EF, pois começou a trabalhar em outras escolas, acompanhando os/as professores/as titulares dessa área.

Daí pra frente ela sempre esteve envolvida com práticas corporais. Concomitante às aulas de História, fundou um grupo de dança infantil na cidade que realizava apresentações em eventos públicos e privados da região, foi professora de ginástica aeróbica numa academia, esteve envolvida com o voleibol, participando primeiramente como jogadora e depois como auxiliar técnica, e por aí afora.

Em 1991, com três filhos e recém-separada de meu pai, foi incentivada por uma de suas irmãs mais velhas a retomar seu sonho interrompido. Com medo, mas com muita vontade, lá foi ela pra Vitória/ES. Com a aprovação no processo seletivo de novo curso da UFES ingressou, enfim, na Licenciatura Plena em Educação Física! Iniciava ali uma jornada árdua, porém recompensadora.

Durante os anos de curso na UFES ela se dividia entre trabalho na Vale do Rio Doce (ginástica laboral) e nos módulos de orientação ao exercício da praia de Camburi (Vitória) – período matutino; faculdade – período vespertino; e aulas de História numa escola estadual (Vitória). Nos fins de semana voltava a Lúna para nos visitar. Ficamos durante esse período morando com nossa tia (a incentivadora) e nossa prima.

Em 1993 ela resolveu me levar para morar com ela em Vitória. Confesso que não foi um período fácil pra mim. Precisei abrir mão da minha vida numa cidade interiorana, de estar perto dos meus irmãos, demais familiares e amigos/as e encarar uma realidade bem diferente na capital. Como minha mãe estudava e trabalhava

muito, eu ficava muito tempo em casa (por segurança) e tive dificuldades em fazer novos/as amigos/as na escola. Apesar disso, data dessa época minhas primeiras memórias do CEFD/UFES. Lembro-me do meu deslumbramento com o tamanho das salas de aula prática do Centro, de participar de algumas atividades com ela e com a turma e de sempre ser muito bem acolhida pelos/as colegas e professores/as.

Porém, apesar do esforço dela em me dar motivos para ficar, entendeu que não era ainda o momento e me permitiu voltar para Lúna no ano seguinte. Mas isso tudo mudou após sua conclusão do curso de Educação Física e em 1996 ela, enfim, consegue levar todos os três filhos para junto dela.

Nesse mesmo ano ela passou em um novo concurso, assumiu uma vaga de Educação Física pela Prefeitura de Vitória/ES e conseguiu emprego numa escola particular da Serra/ES (como professora de História) com bolsa de estudos para os três filhos. Durante os quatro anos que lá estudei, participei de todas as práticas corporais disponibilizadas, principalmente as esportivas. Fiz parte das equipes de Handebol e Voleibol, chegando a disputar torneios estaduais.

Apesar de todo enredo, eu ainda tinha dúvidas quanto ao vestibular. Sempre amei a Educação Física, mas nutria paixões por outras áreas também, como Letras e Artes Cênicas. Minha mãe nunca interferiu na minha escolha, mas tínhamos uma regra em casa que acabou filtrando um pouco minhas opções: não importava o curso que quiséssemos fazer, mas precisava ser na UFES (ficaria difícil custear faculdade particular ou moradia em outra cidade). Regra posta, ficou mais fácil entender que o que eu queria já estava escrito, e por mais que eu colocasse outras cartas na mesa eu sabia que queria vivenciar todas aquelas experiências no CEFD. Mas isso não foi tão fácil...

Não passei no vestibular da UFES naquele ano e nem no ano seguinte. Diante disso resolvi parar de me frustrar e, principalmente, frustrar minha mãe, e fui atrás de um emprego. Comecei a trabalhar numa loja de calçados em Vitória e, com dezoito anos, me vi fazendo uma escolha um tanto exótica: iniciei uma faculdade particular de Turismo (parecia ser um curso interessante e eu tinha condições de arcar com as despesas).

Um ano e meio depois, mesmo gostando do curso, o incômodo de ter aberto mão da faculdade de Educação Física foi maior. Faculdade de Turismo trancada, volto para a sala de aula do cursinho preparatório, trabalhando em horário comercial e estudando a noite. Esse foi o esforço para, enfim, alcançar a tão sonhada vaga na

UFES, e em maio de 2004 lá estava eu... caminhando por memórias afetiva iniciando uma das mais lindas jornadas da minha vida.

1.1 Segui, sem nunca me sentir só

Durante os quatro anos e meio da graduação eu vivi intensamente a universidade. Entreguei-me de corpo e alma a cada vivência e a cada encontro. Entrei disposta a isso. Lá fiz amigos/as que fazem parte da minha vida até hoje. Lá mergulhei no imenso universo da Educação Física e em suas múltiplas facetas e pude percebê-la ainda mais interessante do que eu imaginava. Guardo com carinho as marcantes vivências corporais com a professora Fernanda Paiva, as atividades adaptadas dentro e fora do LAEFA¹ comandadas pelo professor Sidnei, as aulas de práticas esportivas que nos faziam experimentar novas modalidades e rir muito quando não conseguíamos, e os momentos de confraternização (que não eram poucos) dentro e fora do campus.

Com relação às áreas, apesar de ter tido contato com diversas vertentes da EF, inclusive com muitos professores de referência nacional, eu sempre amei a área da Fisiologia, por isso durante o curso dediquei-me ao estudo mais aprofundado nessa área, fazendo parte, inclusive, de um grupo de estudos de Fisiologia cardiovascular no campus de Maruípe/Vitória.

Ao me formar em 2008, iniciei meu trabalho com o método Pilates pensando em dar continuidade aos estudos na área de Fisiologia do Exercício, mas alguns meses depois vi surgir a oportunidade de voltar para minha cidade natal e abrir meu próprio estúdio. Eu não sabia ainda, mas essa decisão me levaria a uma grande mudança na minha vida profissional.

Decisão tomada, lá estava eu, entre financiamentos e planejamentos, dando vida ao meu próprio espaço de trabalho na minha cidade. Nessa época a renda era baixa e os custos enormes, algo que todo/a empreendedor/a vivencia no início. Nesse período surgiu a possibilidade de assumir umas aulas de EF numa escola da zona rural de uma cidade vizinha. Seriam apenas 16 horas semanais por quatro meses. Aceitei, pois vi que dava pra conciliar com o estúdio.

¹ Laboratório de Educação Física Adaptada.

Foi uma experiência única. Escola pequena com pouquíssima estrutura e que atendia principalmente jovens que trabalhavam na lavoura. Creio que muito por conta desse perfil de público havia pouco interesse em participar das aulas práticas. Eles/as reclamavam frequentemente de dores corporais e cansaço. Na época, uma forma que encontrei de fazê-los/as se interessarem pelas aulas foi abordando questões posturais e alongamentos específicos relacionados ao trabalho na lavoura, principalmente no trato com a “panha”² de café e o transporte de sacas. Ao fazer isso, fui me envolvendo com suas vivências e seus interesses e aproximando a EF da realidade local.

Apesar de ter sido uma experiência interessante, ainda não me imaginava trabalhando na área educacional. Estava focada na estruturação do estúdio e segui trabalhando apenas nessa área. Porém, no final de 2012 o Estado do ES lançou o edital do concurso público para professor/a com uma vaga para minha cidade e, imediatamente, recebo uma ligação de minha tia (a mesma que incentivou minha mãe a cursar EF após a separação, e que ficou responsável por mim e meus irmãos durante esse período). Relutei inicialmente, mas após sua insistência aceitei me inscrever, afinal, era o mínimo que eu poderia fazer por alguém que tanto já fez por mim. Resultado: aprovada em primeiro lugar. Assim eu começava a escrever um capítulo tão importante da minha história.

1.2 Não era uma escola qualquer

Em julho de 2013 lá estava eu, andando por aquele mesmo pátio pelo qual eu já havia corrido e brincado tantas vezes, durante anos de escolarização. Mesmo com a grande reforma pela qual a escola passou em 2012, olhando para o trecho que preservava o ladrilho português datado de sua fundação, percebi que ainda haviam muitos lugares e detalhes que me remetiam à infância e estavam guardados em minhas memórias. Era chegada a hora de retomar esse laço entre nós duas e eu estava ali, disposta a isso, com muito medo, muitas dúvidas, mas abastecida de muita vontade e afeto.

Eu tive, desde sempre, a possibilidade de escolher as turmas com as quais trabalharia, e eu sempre escolhia as primeiras turmas do Ensino Fundamental, pois

² Expressão derivada da palavra apanhar. É uma forma coloquial de se referir à colheita, muito utilizada em Iúna/ES.

eu achava, na minha imensa ingenuidade e inexperiência, que seria mais fácil ofertar uma EF com um amplo repertório de práticas corporais aos/às estudantes que estavam chegando ao Ensino Fundamental porque eu acreditava que sem os vícios do “rola bola” essa aceitação ocorreria tranquilamente. Pobre professora que já na primeira aula com a turma do 1º ano foi surpreendida na porta por meia dúzia de meninos com a clássica frase “Cadê a bola, tia?”.

Demorou para eu entender que essa cultura futebolística não inicia nas aulas de Educação Física da escola, mas nela se manifesta intensamente, muitas vezes sendo até naturalizada pelos/as próprios/as professores/as. Mas eu sempre insisti, e com o tempo percebi que o esforço vale a pena. Claro que ainda encaro resistência de muitos/as estudantes na aceitação de aulas que envolvam práticas corporais diversificadas, principalmente dos/as que ingressam na escola, mas isso vai diminuindo à medida que eles/as avançam nas séries escolares.

Pois bem, de 2013 a 2016 trabalhei dessa forma, me dedicando à escola no turno vespertino com turmas do Fundamental – anos iniciais e como professora de Pilates no meu estúdio nos turnos matutino e noturno. Mas em 2017 isso tudo mudou com a inclusão de minha escola no “Programa Escola Viva”³. Eu estava retornando de uma licença maternidade e precisava escolher entre ficar na escola que eu tanto gostava, mas agora trabalhando quarenta horas e com dedicação exclusiva, ou mudar-me para outra, também localizada dentro da cidade, para manter meu vínculo de vinte e cinco horas. Não foi uma decisão tranquila, mas optei por ficar no “Henrique Coutinho”, mesmo que isso representasse abrir mão de boa parte da minha carga horária do estúdio.

Foi a partir dessa escolha que minha relação com a escola se aprofundou ainda mais. Se antes eu já nutria um afeto grande por ela, agora eu passaria a vivê-la de forma mais intensa e a criar laços mais profundos com as pessoas que dão vida a ela. Essa relação compartilhada de maneira ininterrupta entre mim e os/as estudantes, a comunidade e os/as demais servidores/as também serviu para despertar meu autoconhecimento. À medida que os anos se passavam aumentava meu envolvimento e minhas inquietações com a escola, e eu me via cada vez mais envolvida em estudos, formações e diálogos sobre identidade, diversidade, respeito e autocuidado. Quanto mais eu me aprofundava nessas temáticas mais certeza eu tinha do quanto a

³ Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único implantado e implementado pelo governo do ES em 2015.

história de vida de minha mãe me influenciou nessa jornada. A luta dela sempre esteve viva em mim, fortalecendo minhas crenças e me lembrando continuamente por qual educação eu queria lutar.

1.3 Eu e a escola: das inquietações ao problema da pesquisa

Considero-me daquele tipo de professora que gosta de “provocar”. Provoco meu/minha estudante a pensar, a questionar, a experimentar, a dialogar, a desejar conhecer. Provoco meus pares a debater e me provoco incessantemente a analisar minhas escolhas. Sou uma educadora que crê numa formação educacional inspirada em Paulo Freire, que é política e que tem como objetivo formar sujeitos sociais críticos, conscientes e autônomos. Acredito, sobretudo, que uma educação crítica e libertária só é possível quando as crianças e jovens aprendem a respeitar todas as pessoas, sejam elas parecidas ou não, compreendendo que as diferenças nos enriquecem e que, longe de serem tratadas como desigualdade elas compõem a diversidade humana. É claro que uma visão como esta não me impede de compreender a existência da desigualdade e lutar para que ela seja combatida.

Lançando o olhar para o campo da Educação, o fato é que apesar da pauta da diversidade cultural já estar presente no discurso educacional há algumas décadas, encaro frequentemente desafios extenuantes no chão da escola — manifestações ora sutis, ora escancaradas de desrespeito às diferenças são ainda muito comuns. Concomitante a isso, ainda há medo e insegurança pairando sobre as ações pedagógicas interferindo diretamente nas relações que se estabelecem também no espaço escolar. Muito disso se deve a crescente visibilidade de movimentos sociais conservadores, estimulados e/ou apoiados muitas vezes por líderes religiosos (fundamentalmente católicos e evangélicos), que têm tentado interferir na esfera pública. Um de seus principais alvos têm sido a escola e os/as professores/as. Como exemplo, temos o movimento “Escola Sem Partido”, que ganhou notoriedade nos últimos anos inspirando dezenas de projetos de leis nas esferas municipais, estaduais e federais, como o PLS 193/2016⁴, proposto pelo então senador e pastor Magno Malta (ES), que visava limitar a atuação de professores/as com o intuito de impedir a promoção de crenças ideológicas e partidárias em sala de aula; e o projeto de lei

⁴ Disponível em [PLS 193/2016 - Senado Federal](#). Acessado em 26/11/2021.

246/19⁵, proposto pela deputada federal Bia Kicis (DF), que ainda está em curso e em um de seus artigos afirma que:

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Em comum, todos têm a pretensão de coibir discussões políticas, sociais e filosóficas nas escolas sob o argumento de “doutrinação ideológica”. Porém, o que vemos na prática são a prevalência e a afirmação social das visões eurocêntrica, heteronormativa e cristã. As inúmeras afirmações públicas da Ministra da mulher, família e direitos humanos, Damares Alves (2019-2022), a mesma do “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”, deixam evidentes estas visões. Damares, que acusa a escola de ensinar a homossexualidade⁶, anunciou, logo no início de seu mandato, a criação de um canal para que estudantes e pais pudessem denunciar professores/as por atos contra a família⁷.

Como a escola é parte da sociedade isso é preocupante, pois o que presenciamos nesses últimos anos é um cenário nacional carregado de intolerância, fanatismo, desrespeito e violência. A democracia brasileira anda fragilizada, deixando transparecer o ódio a tudo que é diferente dos padrões eurocêntricos, e isso numa sociedade tão heterogênea como a brasileira, é combustível para grandes conflitos que ainda ocorrerão enquanto essas diversidades (de raça, etnia, gênero, credo, idade, entre outras) forem tratadas como desigualdades produzindo relações hierárquicas e discriminatórias.

Apesar do cenário desfavorável aos movimentos sociais no Brasil, principalmente no período de 2017 a 2022, vemos a luta desses grupos gerando resultados positivos mesmo diante de tantos obstáculos. Como exemplos dessas conquistas podemos citar as decisões do STF em 2018, autorizando a alteração de nome e gênero no registro civil de pessoas trans sem a necessidade de cirurgia de ressignificação sexual ou decisão judicial, em 2019, determinando que a discriminação contra pessoas LGBTQIAPN⁸ seja enquadrada nos crimes previstos

⁵ Disponível em [PL 246/2019 — Portal da Câmara dos Deputados - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://portal.camara.gov.br/legislacao/pl/246/2019). Acessado em 26/11/2021.

⁶ Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48479429>. Acessado em 27/11/2021.

⁷ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-criara-canal-para-denunciar-professores-que-atentarem-contr-a-religiao-e-familia/>. Acessado em 27/11/2021.

⁸ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/ Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais/Polissexuais, Não-binárias e mais.

na Lei 7.716/1989, prevendo pena de até cinco anos de prisão, e em 2020, suspendendo as restrições para doação de sangue por homossexuais⁹. Além dessas, outras conquistas também merecem destaque, como a criação da Coalizão Negra por Direitos composta por diversas entidades, organizações e coletivos do movimento negro que tem como premissa o combate à discriminação racial e a luta por justiça social e igualdade de direitos, e que se tornou uma das responsáveis por pressionar o STF na votação da PL 1142/2020, que previa medidas de apoio e proteção à saúde para comunidades indígenas e quilombolas e que havia sido sancionada pelo então presidente Jair Bolsonaro.¹⁰

Apesar de vermos progresso nessas últimas décadas, principalmente entre os anos 2003 e 2016, com relação às políticas públicas voltadas para a afirmação das diferenças, infelizmente ainda encontramos muitos obstáculos na concretização dessas ações. Na prática, os temas que envolvem o universo da diversidade quando são trabalhados na escola o são de forma pontual, como, por exemplo, dia da consciência negra, dia da diversidade indígena, dia da mulher, entre outros. Além do problema de falta de aprofundamento e contextualização desses temas quando tratados apenas em atividades isoladas no currículo, falta uma conexão com o trato pedagógico cotidiano. Muitos são os conteúdos do currículo que poderiam (deveriam) ser tematizados a partir destas questões e sabemos que alguns/mas professores/as assim o fazem, porém ainda de forma individualizada e muitas vezes silenciosa, seja por precarização das condições de trabalho, pela organização fragmentada do trabalho docente e/ou pela cultura patriarcal, entre outros (SILVA; FERREIRA, 2019). Refletindo sobre esse cenário, percebo que apesar de abordar assuntos importantes e necessários com os/as estudantes, o tenho feito em momentos isolados, quando há conflitos relacionados a machismo, homofobia e racismo, por exemplo. Apesar de compreender a importância do trato pedagógico com as temáticas, ainda não o fiz de maneira intencionalmente organizada e sistemática, e acredito que um bom planejamento em EF, com ações envolvendo a escola e a comunidade, é capaz de proporcionar experiências e discussões mais significativas. Ações nesse sentido parecem cada vez mais necessárias. Na minha escola, principalmente depois da implementação do ensino integral em 2017, os casos de

⁹ Disponível em <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/noticias/orgulho-lgbtqi-conheca-avancos-e-direitos-conquistados-nos-ultimos-50-anos-de-luta/5edj4wa3bl98>. Acessado em 05/02/2023.

¹⁰ Disponível em <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/>. Acessado em 05/02/2023.

preconceito e violência aumentaram significativamente, possivelmente por conta do aumento do tempo de convivência entre os/as estudantes. Essa percepção foi nítida não apenas nas minhas aulas de EF mas também nas aulas de Projeto de Vida (PV),¹¹ disciplina que assumi nas turmas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio desde o primeiro ano de implantação do novo programa. Com as aulas de PV, onde há mais espaço voltado para reflexões e diálogos sobre autoconhecimento, relações interpessoais e problemas sociais, eu pude conhecer melhor esses/as estudantes e me questionar mais sobre meu papel e sobre a função da EF nesse processo de formação, já que muitos dos problemas elencados pelos/as jovens estão relacionados aos diferentes tipos de corpo (objeto de estudo da EF).

Sabemos que a escola enquanto instituição secular tem um histórico bastante contestador. Durante muito tempo imperou nesses espaços a afirmação da cultura eurocêntrica em detrimento das demais. Inicialmente, o ensino era para meninos brancos e católicos da elite social e somente tempos depois as meninas desses mesmos grupos foram incluídas, porém ainda prevaleceu por décadas a exclusão dos demais grupos, principalmente dos negros, que só vieram a ter direito ao acesso nas escolas após o decreto 7.031/1878 que garantia a matrícula no período noturno de negros do sexo masculino, maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados (MOCELIN; GROSSI, 2020). Percebemos que desde o início a Escola, numa tentativa de homogeneizar os corpos, tem reproduzido hierarquias e desigualdades, e isso se reflete até hoje, principalmente na forma de racismo, homofobia, machismo e intolerância religiosa.

Nesse cenário observamos que a EF escolar, ao longo de sua história, em muito contribuiu para essa homogeneização dos corpos. Conforme apontam Castellani Filho (1989), Darido e Rangel (2000), inicialmente pautada numa perspectiva higienista (final do século XIX, início do século XX) a EF objetivava o desenvolvimento físico e moral através dos exercícios e da sistematização dos métodos ginásticos, reforçando o modelo militarista. Nas décadas de 1960 e 1970 ela passa a operar através de um modelo esportivista, pautado no tecnicismo e na lógica do treinamento. Como forma de crítica a este modelo, alguns grupos passam

¹¹ Disciplina da parte diversificada que é considerada o eixo central do Programa Escolar de Tempo Integral do Espírito Santo e que tem como objetivo auxiliar o jovem na construção de seu futuro através do estímulo ao desenvolvimento de habilidades como autoconhecimento, defesa de ideias, análise crítica da realidade e solidariedade, com incentivo à reflexão sobre suas identidades e papéis na sociedade.

a defender a abordagem da psicomotricidade, e o que observamos foi a perda da especificidade da EF, que passou a servir de apoio às demais disciplinas curriculares (SOARES, 1996). Somente após a conhecida “crise da década de 1980” é que começam a surgir “atores [atrizes] e autores [autoras]”¹² (DAOLIO, 1997) mais críticos(as) que começaram a pautar suas abordagens nos conhecimentos advindos das Ciências Humanas e que representam hoje o que chamamos de movimento renovador.

As pessoas que integraram esse movimento foram fundamentais no sentido de desconstruírem uma visão de corpo pautada exclusivamente pela biologia e anatomia. Foi essa nova forma de olhar para o corpo a partir de suas características sociais, culturais e históricas que produziu um rompimento fundamental na área. Tal rompimento pode ser expresso, assim como afirma Daolio (1994), na diferença antropológica entre “natureza e cultura”. Na EF esse “olhar antropológico” permitiu que passássemos a enxergar o corpo e o ser humano não apenas a partir de um único aspecto fundado na natureza biológica, mas sim a partir de uma complexidade que engloba os aspectos biológico, sociológico, histórico, psicológico, entre outros.

Neste sentido, o conceito de cultura, como nos mostra Daolio (1994, 2010), foi fundamental para a construção teórica e para a pedagogização da EF, pois nos permitiu compreender as diferenças entre os seres humanos como algo não dotado de negatividade. Permitiu-nos compreender as diferenças não a partir de escalas hierárquicas onde determinadas qualidades identitárias são superiores enquanto outras são inferiores. Assim sendo, o conceito de cultura é fundamental para que as diferenças não sejam justificativas para um tratamento desigual, mas, ao contrário, que sejam acolhidas e respeitadas enquanto características identitárias de pessoas e grupos. Essa visão da Antropologia social fortalece o princípio da alteridade e passa a não apenas relacionar as diferentes expressões corporais às diferentes culturas, mas a buscar compreender os símbolos culturais que estão representados no corpo. Nesse ponto, Fernandes (2010, p. 105) afirma que:

[...] aquilo que é igual ou diferente no corpo humano está sempre articulado aos significados que os grupos sociais atribuem à materialidade corpórea, são sentidos produzidos pela dinâmica das culturas que, no decorrer de suas existências, constroem modos particulares de conhecer o mundo, de interpretá-lo, de atribuir sentidos aos seus corpos e de constituir-se como matéria.

¹² Utilizamos a flexão de gênero nessa citação pois há um destaque grande de mulheres nesse início do movimento renovador, tais como Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal e Micheli Ortega Escobar.

Compreender o corpo também como algo socialmente concebido é uma das premissas para a o trato pedagógico da diversidade e nesse ponto a EF encontra grandes desafios. Apesar das crescentes discussões sobre a importância de se abordar mais profundamente temas como gênero, religião, etnia e raça ao se trabalhar com conteúdos da cultura corporal, as tensões e barreiras que ainda existem nesse campo dificultam ou desestimulam muitos/as professores/as a lidar diretamente com essas temáticas.

Porém, é preciso agir mesmo com limitações, pois será a partir de ações rotineiras que esse cenário será transformado. Para tanto, é necessário abrir mão de uma visão que enxerga os corpos como conjuntos de ossos e músculos, se importando apenas com sua dimensão física e ignorando sua relação sociocultural. É preciso atribuir significados ao que propomos e encarar nosso papel de educadores/as/formadores/as de cidadãos/ãs críticos/as com responsabilidade e ética.

Na minha prática docente e no ambiente escolar tenho percebido um aumento dos problemas relacionados à intolerância da diversidade, principalmente de meados de 2021 para cá, com o retorno das aulas presenciais após longo período de ensino remoto. Os casos mais comuns estão relacionados ao racismo, ao machismo e à homofobia e se acentuaram com a volta do convívio presencial. Diante de todas estas inquietações que me afligem, me questiono: Será que estamos possibilitando aos/as estudantes experiências para que eles/as se descubram e se reconheçam nos espaços que habitam? Será que estamos conseguindo vincular o discurso às ações pedagógicas? Será que as aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento do autoconhecimento e do respeito às diversidades? Como abordar temas importantes como identidade de gênero, machismo e racismo em um cenário conservador e tradicional?

Diante desses questionamentos o objetivo desta pesquisa foi compreender os limites e as possibilidades do trato pedagógico dos conteúdos da EF escolar, relacionado às questões da diversidade étnico-racial e de gênero. Para isso, foi elaborado um programa de aulas (unidade didática)¹³ que teve como objetivos tratar as questões relativas a essas temáticas, realizar a intervenção pedagógica proposta e analisar a participação dos/as estudantes, suas percepções e reações,

¹³ Ver apêndice A – Plano de Aula.

bem como analisar os limites e as possibilidades das ações desenvolvidas. Muitas são as questões relacionadas à diversidade na escola, mas a escolha desses dois eixos temáticos foi pautada nas experiências docentes da professora-pesquisadora de enfrentamento nos últimos anos, e que estão mais relacionadas ao preconceito étnico-racial e de gênero.

2 CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO

Em todos os corpos, desde a infância, estão inscritos valores, crenças, regras e padrões estipulados por uma sociedade específica e que são construídos e reconstruídos historicamente em um constante devir. Compreender esse corpo como algo socialmente concebido nos auxilia na compreensão da sociedade na qual ele se insere, e de como suas experiências sociais se estruturam.

Gonçalves (1991, p. 84) também nos faz refletir sobre essa relação do sujeito com os outros e com o mundo quando diz:

O ser humano singular constrói assim a sua identidade, isto é, as dimensões de uma vida pessoal, que é única, ao mesmo tempo que é com os outros, pois a sua existência concreta singular se dá na mediação de um mundo compartilhado com os outros homens [e mulheres]. Assim, a identidade pessoal não se dá separada da identidade cultural, mas se constrói com ela e a partir dela, num processo dialético. O ser humano individual, concreto e singular é ao mesmo tempo ele mesmo e seu grupo cultural.

Entender as culturas como resultantes das relações sociais nos leva a compreender seu caráter político, uma vez que hierarquias sociais geram hierarquias culturais. Portanto, para entender melhor determinada cultura é preciso considerar as relações de poder na qual está submersa. Com esse olhar cuidadoso é possível compreender melhor o sentido histórico e simbólico que determina as diferenças e seus significados. Como bem pontua Gusmão (2011), para compreender os seres humanos por inteiro, mais do que olhar para eles, é preciso olhar para as relações entre eles.

O entendimento da diversidade como uma construção histórica, social, política e cultural é o ponto de partida deste estudo. A partir dessa visão, tomaremos a Antropologia, ciência historicamente associada ao estudo das culturas e das sociedades, como base para as reflexões e discussões que seguirão.

Ao longo do tempo, a Antropologia enquanto ciência já trabalhou com distintos conceitos sobre ser humano, civilização, cultura e sociedade. Se nas primeiras décadas de seu surgimento (final do século XIX e início do século XX) ela especializou-se na descrição e classificação de grupos sociais considerados primitivos e subdesenvolvidos, hoje essa ciência da modernidade já enxerga melhor muitas das variantes que interferem nesses conceitos. À medida que questionamentos sobre as ciências humanas eram feitos, já na segunda metade do século XX, esse campo de estudos, e em particular a Antropologia, vai se distanciando das referências e padrões cartesianos e positivistas que determinavam o ideal de ciência, técnica e civilização. Paralelo a isso, surgem novas perspectivas teóricas (pós-modernas) e a associação entre cultura e política começa a ganhar espaço.

Apesar desses avanços na área das ciências humanas, em especial na Antropologia, que consolida nessa fase sua concepção relativista de cultura e de pluralidade, percebemos que na área da educação, principalmente nas instituições escolares, os mecanismos pedagógicos não se alteraram e continuou sendo ofertado um ensino pautado no positivismo, no etnocentrismo e na homogeneização dos corpos. Segundo Gusmão (2008, p. 71):

A antropologia seguiu os desafios de cada momento histórico, preocupada em explicar a diversidade social humana a partir das singularidades e particularidades que revestem diferentes grupos e sociedades. Entre um século e outro, privilegiou o campo das diferenças e caminhou em sentido do reconhecimento das diversidades socioculturais de seu tempo. Arelada aos universais humanos, a educação chegou ao final do século XX colocando, para a pedagogia, o desafio de ter que admitir as diferenças e de estabelecer um modo de dialogar com elas, mas que ainda não encontrou sua plena realização.

Porém, se temos por um lado os conceitos de diferença, diversidade e pluralidade cultural ganhando espaços de discussão no cenário social, temos por outro lado um trato ainda muito superficial desses conceitos no cenário educacional. Termos como justiça social, equidade e inclusão começaram a aparecer mais nos documentos educacionais internacionais no início deste século, e mesmo assim, como bem pontua Libâneo (2017), de forma ainda superficial, introduzindo um aparente viés humanitário nas políticas educacionais e sociais.

O surgimento do conceito de diversidade no campo social e acadêmico, destacando a heterogeneidade de culturas, pode ser explicado, entre outras coisas, pelo crescimento de movimentos sociais minoritários, pela expansão da globalização

e a afirmação das identidades, bem como pela projeção dos termos dada por órgãos internacionais como a UNESCO a partir dos anos 2000. Ainda segundo Libâneo (2017) para encarar esse novo cenário foram criadas políticas públicas que tinham como objetivo não apenas atender às novas demandas desses grupos, como também frear as manifestações de inconformidade, gerando estrategicamente um apaziguamento social. Essa afirmação nos ajuda a entender por que a diversidade cultural está presente em documentos de organizações internacionais, destacando-se inclusive como premissa para o desenvolvimento econômico.

A partir dessa visão, é possível enxergar melhor e mais criticamente como a diversidade e a diferença compõem os currículos educacionais neoliberais e como são trabalhadas no contexto escolar — mesmo que ainda com abordagens superficiais. Como exemplo temos os PC's (1997) que trazem a sexualidade como tema transversal; o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004); e a BNCC (2017) que mesmo tendo retirado de sua versão final do texto referências às questões de identidade de gênero, traz em diversos momentos a importância de uma formação integral pautada pelo convívio e aprendizado com as diferenças e as diversidades.

Apesar das dificuldades notamos uma crescente implantação de políticas afirmativas, como a lei 10.639/03¹⁴, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e, mais recentemente, a lei 14.164/21¹⁵ que inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a semana escolar de combate à violência contra mulher.

Porém, um dos grandes questionamentos que surgem atualmente no contexto escolar é: como trabalhar de forma mais aprofundada com temas relacionados à diversidade pautando-se por um currículo que explora esse universo de forma ainda genérica? Vejamos a própria EF, que tem apenas uma de suas onze competências específicas relacionadas diretamente com a diversidade quando descreve “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos” (BRASIL, 2017, p. 223). O mesmo vale para as

¹⁴ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 27/11/2021.

¹⁵ Disponível em https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acessado em 20/05/2022.

unidades temáticas da EF, que não apresentam muita lógica na organização e na progressão ao longo dos anos. Especificamente no Ensino Fundamental II a EF se distancia ainda mais da diversidade cultural, tendo unidades temáticas como Práticas de aventura, Lutas, Esportes e Ginásticas abordadas com poucas contextualizações locais e regionais (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Porém, se por um lado ainda prevalecem interesses mercadológicos gerindo a Educação num macro contexto, temos também uma realidade que se manifesta cotidianamente no chão da escola e da qual não podemos nos afastar — as diversidades e as diferenças, assim como na sociedade, se fazem cada vez mais presentes e potentes. E se buscamos de fato uma escola cada vez mais justa, precisamos dar mais atenção e espaço a essas diversidades e às formas pedagógicas e políticas de lidar verdadeiramente com elas (LIBÂNEO; SILVA, 2020).

Precisamos, enquanto educadores/as, encarar conceitos como identidade e diferença como elementos da subjetividade humana, recusando a continuidade da visão eurocêntrica e heteronormativa como ponto de partida para validação e categorização das demais culturas. E se atuamos em uma instituição escolar que se intitula democrática, esta precisa ser pautada em posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, no qual deve estar incluído o direito à diferença (GOMES, 2010, p. 20). Por isso se faz importante proporcionar aos/as estudantes experiências educativas locais, simbólicas, representativas e contextualizadas que valorizem as singularidades socioculturais e que sejam pautadas por um currículo diversificado. Precisamos compreender que tratar de ensino e aprendizagem é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2007, p. 491). Como bem pontua Silva (2007, p. 501) ao falar nas formas que acessamos o conhecimento:

[...] é com o corpo inteiro — o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade — que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados.

A partir desta compreensão enxergamos melhor os sujeitos ocultos do currículo e percebemos que ensinar e aprender exige convivência, reconhecimento,

valorização, respeito e alteridade, e que há formas e meios distintos de se realizar esse processo.

2.1 Relações étnico-raciais e educação

Falar de questões étnico-raciais no Brasil não é uma tarefa simples. Em nosso país ainda se faz presente o mito da democracia racial, muito provavelmente em função da miscigenação entre brancos/as, negros/as e indígenas que desde o período colonial serviu de justificativa para essa aparente integração racial (MOCELIN; GROSSI, 2020). Somado a isso, temos a particularidade de sermos o último país da América a abolir a escravidão, e esse fato traz consigo inúmeras consequências negativas que ainda imperam nas representações sociais sobre a população afro-brasileira (CRELIER; DA SILVA, 2019).

O Brasil é reconhecido como o país com a maior população negra fora da África. Somos constituídos majoritariamente por uma população de origem africana e, de acordo com dados do IBGE, há em torno de 900 mil indígenas no Brasil, povos originários que aqui já habitavam antes da chegada dos povos europeus e negros. Somente os povos indígenas somam 305 etnias que falam 274 distintos idiomas.¹⁶ Gonçalves (2019, p. 14) afirma que “nossa brasilidade é multiétnica e pluricultural, uma vez que se constitui de distintas raízes étnico-raciais”. No entanto, essa maioria populacional nunca esteve representada em todos os âmbitos da vida social, pois, embora exista igualdade jurídica, há mecanismos informais de discriminação que limitam o seu acesso às oportunidades, capacitações e esferas de decisões (MARINGONI, 2011). Essa realidade corrobora com a afirmativa de que vivemos ainda impregnados por um racismo estrutural e compreender esse ponto é a chave para entender as desigualdades sociais que ainda imperam no Brasil. De acordo com Bersani (2017, p. 381), o racismo estrutural é:

[...] um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

¹⁶ Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br>. Acessado em 12/06/2022.

Esse racismo que corresponde a uma ideia de superioridade intelectual, moral, física e estética dos/as brancos/as sobre a população preta, parda e indígena, está enraizado na história da sociedade brasileira e é utilizado ainda hoje para a manutenção das desigualdades e dos privilégios, mesmo com a existência da Lei 7.716/89¹⁷, que a mais de trinta anos definiu os crimes resultantes de preconceitos de raça e cor.

Hoje, em pleno século XXI, essa distância que separa brancos/as e negros/as ainda se expressa no acesso desigual ao mercado de trabalho, aos bens e serviços, ao ensino superior e ao gozo de direitos civis, sociais e econômicos (CRELIER, 2019). É nesse cenário que os movimentos negros no Brasil ganham cada vez mais força e importância, pois mais do que celebrar a cultura e louvar a ancestralidade africana, eles assumem uma postura política de enfrentamento diante de uma sociedade racista, colocando a diversidade étnico-racial e o direito à educação em pauta, indagando a implementação de políticas públicas universais e levantando o debate sobre a dimensão ética de aplicação dessas políticas. Além disso, reforçam a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que sejam de fato efetivas na superação das desigualdades. (GOMES, 2011).

Foi por causa desses movimentos que a concepção de raça foi ressignificada, deixando de ser utilizada como termo vinculado aos aspectos biológicos (visão eurocêntrica que buscava justificar a inferioridade dos povos não-brancos) e passando a ser reconhecida como conceito social e político, tornando-se tema de políticas públicas, como a já citada Lei 10.639/03 que inclui no currículo a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, a Lei 12.288/10¹⁸ que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 12.711/12¹⁹ que instaura as cotas sociorraciais nas instituições federais de ensino superior e a Lei 12.990/14²⁰ que instaura as cotas nos concursos públicos federais. Foi também a partir dessas lutas que vieram à tona temas que ficaram durante séculos camuflados, como a violência contra a mulher negra e o genocídio contra a juventude negra.

¹⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acessado em 18/02/2022.

¹⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acessado em 18/02/2022.

¹⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acessado em 18/02/2022.

²⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acessado em 18/02/2022.

De acordo com o Atlas da Violência de 2020 foram registradas 57.956 mortes violentas no Brasil em 2018, sendo que 75,7% das vítimas eram negras, e as mulheres negras representam 68% do total de mulheres assassinadas nesse período²¹. Gomes (2018) nos aponta que essa realidade letal da juventude negra não é causada apenas pela pobreza e consequente vulnerabilidade, ela é fortemente atravessada pela raça.

O mesmo instrumento divulgado em 2017 traz um levantamento de homicídios realizados entre 2005 e 2015 e constatou que houve um crescimento na taxa de homicídios de 22% de mulheres negras e 18,2% de homens negros, enquanto que a mortalidade de mulheres brancas reduziu 7,4% e a de homens brancos reduziu 12,2%. Isso nos faz refletir sobre como as políticas de ações afirmativas voltadas para os/as negros/as ainda encontram dificuldade de enraizamento no cenário político universal. O fato é que existe um conjunto de causas que levam a esse cenário (questões culturais, sociais, econômicas, educacionais...), mas o racismo precisa ser tratado como a macrocausa de toda essa violência e deve ser discutido com mais profundidade, ou corremos o risco de nunca solucionar, de fato, o problema real (GOMES, 2018). É aqui que as políticas de ações afirmativas vêm se multiplicando, pois mais do que corrigir desigualdades, elas visam superá-las criando um projeto de sociedade em que as diferenças sejam valores a serem preservados. Gomes (2011, p. 120) reforça que:

É importante reconhecer que as políticas de ações afirmativas só terão eficácia se acompanhadas de efetivo montante de recursos públicos, de articulação interministerial e interinstitucional, da superação da impunidade aos atos violentos praticados contra a juventude negra pela política, milícia, tráfico e pelos autointitulados cidadãos “de bem” que se julgam no direito de matar jovens negros[as] pela simples suspeita de um ato infracional sem provas.

O desencadeamento desse processo não representará, por si só, sua naturalização na educação básica e no ensino superior, pois confrontando todas as leis e diretrizes está o imaginário racial presente na estrutura do sistema educacional brasileiro que fortalece o mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento (GOMES, 2011). Por isso que a luta contra as desigualdades raciais e o racismo é um processo complexo e desafiador. É exatamente por isso que precisa ser desenvolvido de forma ética e persistente. Se a escola enquanto

²¹ Disponível em <http://ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acessado em 18/06/2022.

instituição social revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o/a negro/a são difundidas, ela também se torna um importante local onde isso pode ser superado.

A escola pode assumir um papel fundamental na ressignificação de conceitos étnico-raciais através de ações pedagógicas realizadas continuamente que fortaleçam relações equitativas, que estimulem a busca por conhecimentos científicos e que promovam a discussão de problemáticas sociais. Segundo Crelier (2019, p. 1314), devemos enquanto educadores:

[...] tocar em pontos nevrálgicos da sociedade, mexer em assuntos omitidos conscientemente e inconscientemente. Se desejarmos uma escola inclusiva e acolhedora, devemos buscar caminhos para que a multiétnicidade e a multiculturalidade sejam aspectos positivos e valorativos na construção do conhecimento. Criar caminhos para que a diversidade seja uma ferramenta para fomentar o respeito. Educar nossos olhos, nosso imaginário, para assim poder influenciar nossos[as] alunos[as]. Rejeitar todo juízo de valor atribuído a determinados grupos, o que gera uma hierarquização e mantém intactas as estruturas de poder.

Nesse sentido, reconhecer as populações que foram historicamente oprimidas e segregadas não é suficiente. É preciso promover práticas afirmativas e antirracistas que aprofundem a discussão sobre formação social do Brasil e conscientizar a população branca de que raça ainda é um determinante de ascensão e mobilidade social, bem como de desigualdades socioeconômicas (MOCELIN; GROSSI, 2020).

Como bem pontua Gomes (2018, p. 17), o fato é que “quanto mais desiguais os sujeitos se encontram na vida social, mais o medo do outro, do diferente é produzido naqueles e por aqueles que ocupam o topo das relações de poder”. Por isso é tão importante assumirmos, enquanto educadores, uma postura política diante das desigualdades raciais e de suas consequências sociais, culturais e econômicas.

Precisamos nos aprofundar nesses temas, compreender como, ao longo da história, os diversos povos classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas e como este fenômeno interfere na construção da autoestima de muitos sujeitos e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa nossa entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas resultante das lutas políticas realizadas pelos movimentos negros. Tudo isso para que os/as jovens pertencentes a grupos discriminados almejem e disputem de forma mais igualitária os lugares dos quais foram excluídos/as historicamente (GOMES, 2018).

Na prática isso representa ações pedagógicas de combate à discriminação racial que desmascarem a naturalização das diferenças étnico-raciais. Representa também conectar as relações culturais entre negros/as e brancos/as com os aspectos socioeconômicos que foram o motriz inicial dessa relação nada harmoniosa.

Tratar de diversidade é tratar de identidade, e a identidade negra, assim como todas as demais, também se constrói individualmente e socialmente. Mas no Brasil essa tarefa é ainda mais complexa, pois essa construção se dá entrelaçada por outros fatores como classe, gênero e raça e tudo isso no contexto das desigualdades que se sobrepõem a essa identidade em formação.

O fato é que atualmente já conseguimos identificar grandes progressos nesse campo de luta contra as desigualdades raciais, mesmo cientes de que muito ainda precisa ser conquistado. E a respeito disso Gomes (2018, p. 122) pondera bem:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, com todas as tensões, os desafios, as ambiguidades, as disputas e os limites, muito do que hoje o Brasil sabe e vive sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido e consolidado. Muito do que hoje se produz sobre a temática racial, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. A nossa negritude e a nossa afrobrasilidade ocupam espaços.

Se compararmos as últimas gerações negras no Brasil já é possível identificar mudanças fundamentais. Hoje os/as jovens negros/as se posicionam politicamente, discutem mais abertamente sobre sexualidades, feminismo/machismo, classismo (entre outros), se afirmam e fazem questão de serem vistos/as e respeitados/as, e isso pode ser cada vez mais reforçado com posturas educacionais que reconheçam a urgência do trato mais aprofundado das questões relacionadas à diversidade étnico-racial.

2.2 Relações de gênero e educação

A divisão das pessoas que ainda impera na sociedade moderna com base na anatomia humana e no binarismo é reflexo de regimes normativos que durante séculos legislaram sobre os corpos e, a partir de uma hierarquização que teve como padrão o homem, heterossexual, branco e cristão, impuseram e subjugarão todos os corpos que não se alinhavam com o ideal estabelecido (PRADO; RIBEIRO, 2014). Portanto, para compreendermos melhor o conceito de gênero precisamos sempre olhar para

suas relações com diferentes dispositivos institucionais, como a família, a religião, a escola e o Estado, que ao longo da história se firmaram, entendendo que sua definição não pode ser uma ação generalista, uma vez que estará diretamente vinculada a um período histórico e a uma cultura determinada (DORNELLES; WENETZ, 2019).

No capítulo anterior iniciamos a discussão sobre corpo e cultura e pudemos compreender como o corpo adquiriu diferentes significados ao longo da história de acordo com o que determinava as esferas de poder vigentes na época. Aqui abordaremos mais diretamente a relação entre sexualidade e cultura pelo viés histórico moderno, como forma de embasar a concepção de gênero que permeia essa pesquisa.

A partir do século XVIII, a discussão sobre sexo começou a ganhar mais importância social e as “verdades” que passaram a ser produzidas sobre esse tema vigoraram também sobre os sujeitos (ALTMANN, 2013). Era necessário dar significado ao corpo (e ao sexo), e a referência da cisgeneridade assume seu lugar de destaque, promovendo valores que determinavam as posições de inferioridade dos grupos não pertencentes a esse padrão binário hegemônico.

As sexualidades passaram a ser comparadas e classificadas hierarquicamente tendo a referência da heterossexualidade como padrão do que vinha a ser o ideal, o correto. Essa forma específica de dominação que associava as demais sexualidades à doença, à perversão e ao crime, entre outros, foi denominada heterossexismo (CRUZ; SANTOS, 2016). Esse modo hierárquico de vivenciar a sexualidade e gênero, combinado à desvalorização atribuída à feminilidade em nossa sociedade, fundamentaram as bases para a discriminação contra as pessoas trans.

Essa visão naturalizante dos corpos/sexos pautada exclusivamente por uma composição corporal binária vem sendo contestada exatamente porque desconsidera outras influências, como a psicológica, a social e a cultural na definição de gênero (FERNANDES, 2010). Corroborando com isso, Cruz e Santos (2016, p. 117) definem bem os conceitos de gênero e sexualidade na nossa sociedade atual:

A sexualidade, por sua vez, também não se reduz aos aspectos biológicos, mas comporta os aspectos psicológicos, culturais, sociais e afetivos subjetivamente articulados e, ao mesmo tempo, apoia-se em normas de instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e do campo da saúde. Portanto, partindo da compreensão de que nem a sexualidade nem o gênero têm seus significados isolados de variados contextos, é de se esperar que uma instituição como a escola encontre problemas para tratar dessas e de tantas outras diversidades, afinal, durante séculos ela se

prestou a reiterar hierarquias sociais que se enraizaram também no seu espaço físico.

Portanto, de um modo geral, a definição de sexo está vinculada à condição biológica de ser homem e ser mulher, já a definição de sexualidade atualmente pode ser definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico no qual a pessoa está inserida, sendo fortemente influenciada pelo convívio social na construção de sua significação (MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011).

Já o conceito de gênero está vinculado à construção e reprodução da masculinidade e da feminilidade por processos sociais, culturais e psicológicos e pode variar segundo a época histórica, a cultura e a fase da vida (ANTUNES; ZUIN, 2008; MATOS et al., 2016; PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016). Essa compreensão nos ajuda a entender melhor como as concepções sociais de feminino e masculino são temporais e estão diretamente associadas a determinado período histórico e à determinada cultura. Ligado a esse conceito está outro muito importante: identidade de gênero, compreendido aqui como as possibilidades das pessoas se reconhecerem com determinado gênero “ou de possuírem características femininas ou masculinas, sem que deixem de pertencer ao que se constitui por homem ou mulher” (GONÇALVES; GOLÇALVES, 2021, p. 2). Quando a pessoa se identifica com as construções sociais de gênero correspondentes a seu sexo biológico, ela é denominada cisgênero, já quando a pessoa nasce em determinado sexo biológico, mas se identifica identitariamente e psicologicamente com o sexo oposto, ela é denominada transgênero (GONÇALVES; GOLÇALVES, 2021).

A partir da compreensão desses conceitos precisamos entender como eles se manifestam nos currículos e nas instituições escolares. Segundo Altmann (2013), ao olharmos para a escola por essa perspectiva histórica, é possível identificar as diferentes formas como ela colocou a sexualidade em discurso e como essas questões estão relacionadas a fatos constituídos como problemas sociais no contexto em que se situam. Para a autora “estratégias pedagógicas foram criadas de modo a administrar a sexualidade e a vida social” (p. 73).

Essa relação entre educação e diversidade sexual ao longo da história já perpassou pelo discurso de poder sobre diferentes temas, como o nanismo, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, mostrando que as demandas vinculadas à escola variam e são passíveis de abordagens distintas, a depender do

contexto social e político vigente (ALTMANN, 2013; CRUZ; SANTOS, 2006). No Brasil, por exemplo, a discussão da temática de gênero começou a ganhar mais espaço a partir da década de 1960, com a força gerada por movimentos sociais feministas espalhados por vários países e adentrou as décadas seguintes ocupando gradativamente cada vez mais visibilidade. A partir da Constituição de 1988, que garantiu maior direito às mulheres, iniciou-se um período de maior atenção a essas temáticas, com a construção na década de 1990 da agenda de gênero na educação, com a discussão de princípios de igualdade na LDB (1996) e a inserção do tema transversal “orientação sexual” nos PCN’s (1997) por exemplo (SILVA et al., 2020).

Porém, apesar dos espaços conquistados, principalmente na esfera jurídica, como o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo em 2011, e o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares em 2018, a temática de gênero e diversidade ainda não conseguiu se validar nas esferas públicas de maneira permanente (SILVA et al., 2020). Como exemplo podemos citar a crítica feita aos PCN’s, pois apesar de terem elencado a temática da “orientação sexual” para ser trabalhada como proposta curricular, o fizeram sem investimentos na formação profissional (ALTMANN, 2013).

Recentemente, principalmente no período de 2017 a 2022, apesar das lutas dos movimentos feministas e LGBTQIAPN+ vivenciamos um período crítico com a reação de segmentos sociais e políticos ultraconservadores e religiosos que, com ações voltadas à aniquilação de temas voltados às diversidades, principalmente sexual e de gênero, dificultam a implantação de políticas públicas e, conseqüentemente, o trato com essas temáticas nas instituições escolares (CÉSAR; DUARTE, 2017). Como exemplo temos o projeto de Lei 2.746/2021²² do deputado federal Francisco Jr. que altera três artigos da Lei Maria da Penha, trocando a palavra gênero por sexo, o que resultaria na exclusão de mulheres transexuais/transgênero, e o Projeto de Lei 0994/19²³, do deputado estadual Henrique César que proíbe o ensino da “ideologia de gênero” nas escolas das redes pública e privada do estado de Goiás.

Segundo Campos (2015), seja como resultado dessas ações políticas ultraconservadoras ou pela dificuldade e/ou despreparo que educadores/as ainda

²² Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2293366>. Acessado em 11/02/2023.

²³ Disponível em <https://portal.al.go.leg.br/noticias/127100/aprovada-em-definitivo-materia-que-proibe-ensino-da-ideologia-de-generos-nas-escolas>. Acessado em 11/02/2023.

encontram para trabalhar com a temática da diversidade de gênero, o fato é que após mais de vinte anos da publicação dos PCN's (1997) o trabalho com a temática “orientação sexual” ainda não se efetivou.

Porém, a realidade social tem demonstrado o quão urgente se faz o trabalho educacional de temas ligados às diversidades. Segundo dados do Atlas da Violência 2021, apesar de o Brasil ter apresentado uma redução de 18,4% nas mortes de mulheres entre 2009 e 2019, em 14 das 27 unidades federativas a violência letal contra mulheres aumentou. Nesse cenário, o estado do Espírito Santo se destaca, infelizmente. Dados recentes mostram que só em 2021 foram registrados trinta e oito feminicídios, 46% a mais que em 2020²⁴. Outros dados revelam que a desigualdade é ainda maior na intersecção entre gênero e raça. Em 2009 a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e em 2020 essa taxa subiu ainda mais, ficando em 65,8%. Além disso, entre 2009 e 2019, o total de mulheres negras vítimas de homicídios aumentou 2%, enquanto o número de mulheres não negras assassinadas caiu 26,9% no mesmo período.

Esse mesmo documento traz gráficos relativos à idade das vítimas LGBTQIAPN+ que demonstram que a juventude é o período de maior vulnerabilidade à violência. Revelam também que é na adolescência, no período de formação da identidade, o ponto mais alto da vulnerabilidade de pessoas não heterossexuais.

Além de confirmar a necessidade do trato com a diversidade no contexto social e escolar, esses dados reforçam outro ponto: a importância de se considerar a interseccionalidade na abordagem dessas temáticas. O próprio Atlas da Violência (2021, p. 67), ao apresentar todos os dados, traz a seguinte colocação:

Pessoas negras são a maioria das vítimas independente de orientação sexual e identidade de gênero, o que se verifica também nos indicadores de violências letais referentes à população geral. Chama atenção que a desigualdade de vulnerabilidade à violência entre pessoas negras e brancas seja maior em função de identidade de gênero do que de orientação sexual, sinalizando para o fato de que políticas públicas de focalização refinada das intersecções entre gênero e raça são fundamentais para o enfrentamento às violências que atingem ambos os grupos, mas que pessoas trans negras possuem necessidades que demandam ainda mais focalização.

O fato é que gênero e raça são dois dos maiores motivos de discriminação no

²⁴ Disponível em <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2022/11/43887/casos-de-feminicidio-sobem-46-em-um-ano-no-es.html>. Acessado em 12/02/2023.

ambiente educacional, e apesar das múltiplas interferências que imperam sobre as escolas, a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço graças aos movimentos sociais que têm apostado na potencialidade desse ambiente como espaço para discussão aberta e aprofundada da pluralidade cultural. Nesse ponto, Ramos (2021, p. 19) reforça:

A escola tem que abrir as portas ao dissenso, ao múltiplo; às questões que são silenciadas e que não têm lugar público. A escola precisa assumir seu papel de defensora do direito à memória e ao reconhecimento. Fazê-lo é tornar a escola um elemento polarizador de turbulências e conflitos, um agente de fermentação social da realidade.

Por tudo isso, torna-se urgente a preparação e o incentivo de educadores/as para o trato com a temática da diversidade de maneira mais aprofundada e embasada, porém para haver mudanças reais nas escolas, mais do que a reformulação curricular, a valorização profissional e a melhoria salarial, é imprescindível a adoção de novas posturas e atitudes por parte dos/as docentes, pois sem ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento direto do problema não será possível contribuir para a eliminação dos preconceitos que ainda vigoram nas escolas, bem como na sociedade (RANGEL et al., 2008).

Precisamos implantar ações conscientes que objetivem o desenvolvimento crítico e respeitoso das temáticas de gênero e sexualidade, bem como de outros temas relacionados às diversidades, associando seus conceitos às esferas históricas, sociais e culturais, e para isso é necessária a elucidação dos/as docentes sobre a importância de se tratar a construção de identidades de forma problematizada, compreendendo sua fluidez, incerteza e inconstância, considerando as intersecções que as transpassam (GONÇALVES; SILVA, 2022).

Diante do exposto, indagamos: Como tratar dessas questões nas aulas de EF? O que esse componente curricular e seus/uas docentes têm a contribuir para o fomento de uma educação para o respeito às diversidades? Como problematizar os preconceitos que há décadas atravessam os corpos em movimentos nas aulas de EF?

É hora de falarmos de nós.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INTERSECCIONALIDADE

A problematização e o trato da diversidade tendo como base a interseccionalidade é importante por ser esta uma abordagem transdisciplinar que permite uma compreensão maior das interrelações dos grandes eixos de diferenciação social. Essa teoria se originou no final dos anos 1970 e está associado à crítica radical e coletiva do movimento denominado *Black Feminism* ao feminista branco, burguês e heteronormativo (RAMOS, 2021; HIRATA, 2014), mas foi a partir do início da década de 1990 que o termo passa a ser entendido como uma categoria analítica, e isso muito se deve à pesquisadora estadunidense Kimberlé Cremschaw que inseriu o termo no meio acadêmico em 1989 e a outras tantas mulheres que seguiram levantando esse debate sobre as múltiplas formas de opressão, discriminação e dominação que se sobrepõem, como as estadunidenses bell hooks, Patrícia Hill Collins, Angela Davis, e as brasileiras Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro (KYRILLOS, 2020; RODRIGUES, 2013).

A interseccionalidade pode ser compreendida como uma ferramenta de análise que busca compreender os processos discriminatórios de forma simultânea, descartando a visão monolítica ou a mera sobreposição de fatores de opressão através de uma leitura da complexidade dos cruzamentos desses processos e das condições específicas que deles decorrem (DIMENSTEIN et al., 2020; KYRILLOS, 2020). Em outras palavras, a interseccionalidade lança um olhar sobre categorias identitárias que fazem parte da vida das pessoas e que representam marcadores sociais de desigualdade – raça e gênero, em destaque. Na prática, toda essa questão se resume à máxima de que o poder e os benefícios do poder são o que mantém ativos os sistemas opressores como o racismo, o sexismo e a brutalidade (ALANG et al., 2023).

Trazendo esse olhar interseccional para a escola, o fato é que estamos longe de termos um espaço escolar que reconheça e fortaleça os direitos à liberdade de gênero e de orientações sexuais e que consiga debater sobre os marcadores sociais de desigualdades de forma conjunta, explorando sua complexidade (CRUZ; SANTOS, 2016). Nesse contexto, a Educação Física, de modo particular, sempre teve dificuldade em lidar com a manifestação das diferenças, tendendo inclusive, ao

longo de sua história, a neutralizá-las e silenciá-las (RANGEL et al., 2008); e como um dos resultados disso, encontramos ainda hoje uma EF escolar repleta de conflitos inerentes às interações sociais que exigem mediações constantes.

O fato é que abordar criticamente temas como racismo, machismo e homofobia, principalmente na escola, não é uma tarefa fácil, porém necessária e urgente. A própria relação entre corpo e sexualidade que ainda é vista como um problema da modernidade tem pouquíssimo espaço de discussão aprofundada nos ambientes escolares mesmo sendo esses importantes cenários de convivência entre sujeitos plurais (SEVERINO; GRANDE, 2017). Até mesmo nos debates sobre gênero no campo educacional prevaleceu durante décadas temas relacionados à dominação dos homens sobre as mulheres e poucos estudos abordando homossexualidade e transexualidade (DINIZ, 2008). Porém, se entendemos que a escola contribui consideravelmente para a formação da identidade das pessoas, não podemos continuar abordando as diversidades de forma esporádica e superficial, acreditando que basta organizar um desfile de beleza no dia da consciência negra ou pintar arco-íris em cartolinas no dia do orgulho LGBTQIAPN+, pois essas ações desconectadas dos conteúdos servem para relativizar o ensino, aumentar equívocos e reforçar os estereótipos já enraizados (GONÇALVES; SILVA, 2022; OLIVEIRA, 2007; RANGEL et al., 2008). Corroborando com isso, Martins (2021, p. 4) afirma que:

Ao se folclorizar a cultura, folcloriza-se com ela, o indivíduo e o grupo racial. [Isso faz] parte de um mecanismo histórico de produção do homem-espetáculo ou espetaculoso, do ser exótico e leviano, e como tal incorporado à dimensão não-séria.

Nesse ponto a EF escolar tem muito a contribuir se propuser um trabalho crítico e contextualizado tendo como base as práticas corporais, uma vez que suas aulas são cenários potentes para confrontos múltiplos, principalmente de gêneros distintos. É possível colocar em debate temas importantes das diversidades, tendo o cuidado, como pondera Rangel (2006), para não reforçar a criação de estereótipos sobre os corpos, pois embora o currículo cultural da EF venha contribuindo para uma educação que valoriza a diversidade de identidades, isso ainda acontece de forma pouco aprofundada. Precisamos analisar criticamente os discursos que fabricam essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como construção, múltipla e plural (GONÇALVES; SILVA, 2022). Fazer isso implica

reforçar o dinamismo da cultura e a mobilidade das fronteiras que separam os grupos sociais. Ao tratar os currículos dessa forma, favorecemos o reconhecimento das diferenças, fortalecemos os conceitos de igualdade e equidade e a valorização da pluralidade cultural como matéria-prima de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007).

Por isso é importante a contribuição do/da professor/a de EF, pois se o corpo é o objeto de estudo desse componente curricular, precisa estar atento ao enfrentamento do preconceito e da discriminação que se manifestam principalmente no reforço dos estereótipos durante as práticas corporais (CUNHA JUNIOR; MELO, 1996), e nesse contexto é importante entender as diversidades não somente como diferença de gênero, raça ou religião, por exemplo, mas também como algo que envolve as subjetividades das pessoas, seus relacionamentos e suas visões de mundo (OLIVEIRA, 2010).

Nesse aspecto, a EF escolar muito tem a oferecer. Silva e outros (2020, p. 6), ao abordarem a importância de se trabalhar com as temáticas de gênero e diversidade nas aulas de EF, fazem a seguinte afirmação:

Essas políticas, ainda que sujeitas as traduções nos cotidianos escolares, colocam em circulação questionamentos às naturalizações produzidas sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades e, ao mesmo tempo, potencializam sobremaneira o olhar da unidade curricular da educação física sobre o corpo. Um corpo com outros direitos é um corpo que pode vir a se “mover” e se mobilizar diferente na escola. Esse corpo passa a ter um nome que se alinha ao de sua identidade.

Por isso precisamos lutar contra qualquer tentativa de emparelhamento das identidades que suprimem as diferenças dos sujeitos que se relacionam, ofertando espaços de aprendizagens respeitosos, acolhedores e de reconhecimento do/a outro/a, sem negar a existência de múltiplas opressões que operam de forma interseccionalizadas. Segundo Gonçalves e Silva (2022, p. 3), “ao desconsiderar as diversas subjetividades, experiências e diferenças existentes dentro das diferenças, negligencia-se a construção de identidades diferentes, inclusive, formadas dentro dos próprios marcadores identitários”. Além disso, deixaríamos de refletir sobre as relações de poder que se estabelecem no interior desses marcadores e que contribuem, como reforçam os mesmos autores, para a “exclusão da exclusão”, cada vez mais comum na escola e na sociedade.

Precisamos romper com a ideia amistosa de diversidade como sendo apenas a reunião do múltiplo (DORNELES; WENETZ, 2019) e entender que a garantia da

igualdade de direitos de todas as formas se dá no reconhecimento da humanidade na história e no corpo de todos e todas (RAMOS et al., 2021). Uma das formas de fazer isso é abrindo mão de abordagens reducionistas na escola como a que conecta a pauta da sexualidade a aspectos biológicos/fisiológicos apenas, desconsiderando suas relações históricas, culturais, sociais e psicológicas (CAMPOS, 2015).

A Educação Física se depara diariamente com situações de desigualdades e preconceitos, por isso precisa estar atenta às mudanças constantes que transformam grupos, pessoas e espaços, de tal forma que se torne capaz de acolher e incluir os/as estudantes com equidade e respeito (RAMOS et al., 2021). Não podemos mais negar as múltiplas identidades que se manifestam no espaço escolar, da mesma forma que não podemos mais tratá-las de forma folclórica/fantasiada, destituídas de história, estigma e exclusão. Por isso reforçamos nesse trabalho a importância de uma educação que fortaleça o reconhecimento e o respeito ao/a outro/a no espaço escolar, promovendo não apenas o reconhecimento das diversidades, mas sua valorização, com espaço para diálogos igualitários. Reforçando essa importância, Rangel e outros (2008, p. 160) afirmam que:

Essa aproximação despojada com o outro, assim como ele é, essa alteridade máxima que nos permite sermos também os outros, além de sermos nós mesmos, essa continuidade do nosso ser no outro, é o que pode garantir a ética e a paz constantes, ainda que sejamos todos diferentes.

Estratégias pedagógicas humanizadas que realmente enxerguem e considerem o/a outro/a, dando a ele/a voz e espaço de atuação é a base fundamental da alteridade (GONÇALVES; SILVA, 2022), e nesse ponto a disciplina de EF tem uma grande responsabilidade, pois tem o corpo como objeto de estudo, e se negamos as múltiplas culturas negamos também os múltiplos corpos, e vice-versa; e quando negamos esses corpos, negamos essas culturas ou as distorcemos, alimentamos o preconceito (MARTINS, 2021).

Nós, docentes, somos responsáveis por iniciar a transformação do currículo prescrito em currículo vivido. Considero fundamental nosso papel de leitores/as da realidade. Somos nós que devemos, não controlados, mas pautados pelos documentos norteadores, definir a organização dos conteúdos e as prioridades de ensino. Mas, infelizmente, quando não há interesse pessoal em abordar com

profundidade temas contemporâneos de relevância social (preconceito, identidade, diversidade sexual, dentre outros) se torna difícil intervir e enfrentar os conflitos que deles resultam. Por isso consideramos importante a capacitação docente voltada para o trato aprofundado e reflexivo sobre as identidades e suas mutáveis formas de existir (GONÇALVES; SILVA, 2022). Acreditamos que esse é um dos caminhos para reforçar a crença de que a educação é um ato social e político, e de que os documentos e diretrizes educacionais devem ser apenas norteadores de nossas ações autônomas (TOLEDO, 2021).

Vejamos como exemplo dois dos documentos que norteiam a educação no Estado do Espírito Santo: BNCC e Currículo Estadual. Podemos, enquanto docentes, nos contentarmos com as atribuições básicas ou podemos buscar realizar um trabalho mais aprofundado, conectando o nosso componente curricular aos demais, contextualizando temas de relevância social e trazendo a discussão para dentro das aulas, considerando a realidade local. É como bem pontuou Toledo (2021, p. 18) “independente de sua legalidade e obrigatoriedade, nenhuma diretriz curricular é capaz, por si só, de assegurar práticas pedagógicas”.

O fato é que apesar das variadas críticas que já foram feitas sobre esses documentos educacionais neoliberais, principalmente sobre a BNCC que retirou de sua versão final menções feitas às diversidades de gênero e étnica-racial (CALLAI; BECKER; SAWITZKI, 2019; DOURADO; SIQUEIRA, 2019; NEIRA; JUNIOR, 2016; NEIRA, 2018; OLIVEIRA, 2021; TOLEDO, 2021), creio ainda ser possível deles extrair embasamentos que respaldam ações que tratem das diversidades no ambiente escolar, assegurando assim sua “legalidade educacional”. É o caso das competências específicas da EF para o Ensino Fundamental que nos apresenta a BNCC (2017, p. 223). Das onze descritas, esse trabalho tomou como embasamento quatro delas. Vejamos o que trazem:

4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
- 7 Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

Da mesma forma, tomamos como uma das referências norteadoras a única habilidade descrita pela BNCC que faz menção ao eixo dessa pesquisa: “(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e **demais práticas corporais** e propor alternativas para sua superação” (BNCC, 2017, p. 237, grifo nosso).

Já o Currículo do Espírito Santo²⁵ conseguiu se aprofundar um pouco mais no trato dessas questões. A partir dos doze temas integradores elencados pela BNCC, definiu novos temas diante das especificidades do Estado e dentre eles estão: Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; Diálogo Intercultural e Inter-religioso. Além disso, alterou os temas “Educação para o Consumo e Diversidade Cultural”, já existentes na Base, para “Educação para o Consumo Consciente e Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica”. Segundo o próprio documento curricular, “são temas que envolvem aprender sobre a sociedade atual, mudar comportamentos que comprometem a convivência democrática e estabelecer propostas de políticas públicas no futuro próximo” (p. 32). Especificamente sobre a necessidade de inclusão do tema “Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade”, o documento traz a seguinte reflexão (p. 34):

A categoria de análise gênero aponta que, conforme os interesses presentes em cada sociedade e época, se produzem delimitações sobre os comportamentos desejáveis ou não, implicando nas possibilidades de acesso à educação e ao trabalho, nas maneiras de se vivenciar os afetos e a sexualidade. Essas diferenciações são ainda significativas para compreender o fato de uma pessoa ser alvo e tolerar uma violência porque o gênero assim o determina.

Sobre a necessidade de inclusão do tema “Diálogo Intercultural e Inter-Religioso”, ele traz (p. 35):

Em uma época marcada pela pluralidade de ideias religiosas e multiculturais, o Diálogo Intercultural e Inter-Religioso, baseado no respeito, no crescimento mútuo e nas relações baseadas em igualdade entre diferentes culturas, etnias e religiões, torna-se fundamental no combate aos preconceitos e às intolerâncias em vista de uma ética mundial. Não basta aceitar a diversidade, é necessário estabelecer com ela o diálogo construtivo.

Diante do exposto, e sem desconsiderar as valiosas discussões acerca das

²⁵ Disponível em: [Currículo_ES_Linguagens.pdf \(sedu.es.gov.br\)](#). Acessado em 12/09/2022.

fragilidades dos documentos educacionais norteadores, levantamos a hipótese de que a capacitação e o interesse são, de fato, os princípios movimentadores do trato com as diversidades no espaço escolar. Sobre isso, Toledo (2021, p. 22) afirma que “[...] as aulas podem acabar sendo reflexo mais de nossas visões de mundo e de área do que do próprio documento norteador, já que somos todos diferentes e, por isso, construímos modos diversos de ler e interpretar a BNCC”.

Por isso reforçamos que, enquanto professores/as de EF, devemos partir do pressuposto de que as vivências que possibilitamos aos/as estudantes durante as aulas modificam não apenas o ser corpóreo, mas também abrangem outras tantas dimensões, atuando em sua formação como ser estético, social, afetivo, ético e político (GONÇALVES, 1991; SEVERINO; GRANDE, 2017). É nosso papel lidar com as diversidades e suas problemáticas de forma crítica e ética, estimulando a reflexão, expondo as raízes históricas dos preconceitos e buscando caminhos para legitimar o diferente e garantir a justiça e a equidade no espaço escolar, tomando como base o diálogo, o respeito e a alteridade.

Nesse contexto, trazemos para uma rápida reflexão uma temática que foi ganhando destaque ao longo dessa intervenção pedagógica e que se mostrou particularmente capaz de acobertar problemáticas mais profundas e complexas, como os preconceitos de variadas esferas – estamos falando do *bullying*.

4 BULLYING: CAMUFLANDO PRECONCEITOS

A palavra *bullying* apareceu no nosso vocabulário há poucas décadas, mas não designa algo novo, pelo contrário, representa um tipo de violência tão antiga quanto a própria sociedade (ABRAMOVAY, 2006; SILVA; SILVA; JESUS, 2021). O termo é derivado do verbo em inglês *bully* que significa agredir, intimidar, atacar e designa um tipo específico de “violência entre pares” caracterizado por comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos (SANTOS; SILVEIRA, 2021; SCHULTZ et al., 2012). Apesar de existir em qualquer espaço social, é na escola onde mais se manifesta sendo comumente generalizado e utilizado para conceituar qualquer tipo de violência que ocorra nesse local, o que tem gerado a banalização do termo, a naturalização de suas consequências e a invisibilidade das atitudes preconceituosas (SILVA; SILVA; JESUS, 2021).

Na prática, o *bullying* pode ser resumido como um ato cruel, uma humilhação de forma proposital, quando se tem a intenção de atingir e atacar o/a outro/a, normalmente por meio de maus-tratos verbais, predominando os apelidos pejorativos, tendo a sala de aula como local de maior incidência (SCHULTZ et al., 2012). Para que o *bullying* possa se expressar, basta que exista a relação de poder e submissão do/a mais fraco/a. Esta expressão de autoritarismo pode ocorrer em qualquer tipo de escola, independente das condições socioeconômicas das pessoas que estão envolvidas no(s) episódio(s). É importante ressaltar que durante uma discussão, ou momento de raiva, palavras ditas de forma agressiva não caracterizam *bullying* visto que a situação é pontual. Deboches e ironias que muitas vezes magoam, tampouco são suficientes para caracterizar como *bullying*, pois esse é comportamento proposital, repetitivo, recorrente e tem a intenção de subjugar o/a outro/a. É um somatório de sentimento, postura e atitude.

De acordo com Schultz e outros (2012), no *bullying* observam-se episódios de zombarias, intimidações e agressividades físicas e verbais, de forma constante, recorrente e progressiva. Porém, é fundamental que se destaque que o *bullying* não pode ser confundido com o preconceito. Na prática o preconceito é um crime e como tal deve ser punido, combatido e prevenido. Ainda, na prática, ambos os tipos de opressão são manifestados quase que diariamente em um ambiente escolar, de forma explícita ou não. Segundo os autores Silva, Silva e Jesus (2021):

[...] o *bullying* se apresenta como uma ação sistematicamente repetida sobre o mesmo alvo, o qual pode pertencer a um grupo que sofre preconceito, ou não. A escolha do alvo não segue nenhuma lógica, ao contrário do preconceito que, na tendência a manter o *status quo*, procura reafirmar a desigualdade social e a valorização diferencial entre os diferentes grupos humanos.

No entanto, para alguns autores como Abramovay (2006) a utilização do termo *bullying* não deve sequer ser utilizada no nosso país. Isso porque o Brasil possui um contexto diferente da Noruega, onde o termo se originou. Lá o conceito está associado à violências “mais brandas” que as nossas. Segundo a autora, aqui no Brasil, os problemas não se restringem à intimidação em relação ao menino gordinho ou à menina de óculos. Por aqui lidamos, entre outras coisas, com manifestações de racismo diariamente. Oliveira e Votre (2006) citados por Batista (2013) afirmam que o *bullying* é a ponta do iceberg da discriminação e que tem a ver

com o envolvimento das pessoas com estereótipos culturais. Antunes e Zuin (2008, p. 36) reforçam essa percepção ao afirmarem que “o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo [...]”.

Vale reforçar que a afirmação de que alguns preconceitos como o racismo vêm sendo camuflados pelo *bullying* nas escolas, não tem a pretensão de banalizar os impactos que o *bullying* causa, nem minimizar a importância de seu combate, mas de enfatizar que são violências distintas e, portanto, devem ser tratadas com certa diferenciação. O racismo, por exemplo, tem uma motivação distinta, uma origem, um alvo, e precisamos considerar esses fatores e suas implicações ao combatê-lo (CARAPELLO, 2020).

Em todos os casos, é necessário problematizar os conceitos a partir do contexto que são vivenciados, pois tanto o *bullying* quanto os preconceitos – como racismo e lgbtfobia – são violências que devem ser combatidas por meio da problematização, diferenciação e desconstrução da naturalização desses comportamentos no ambiente escolar (SANTOS; SILVEIRA, 2021). É preciso compreender as práticas de violência nas escolas por meio de uma análise social das forças que se materializam nos sujeitos envolvidos nesse meio, trazendo também para o contexto os aspectos políticos e econômicos, entre outros (ANTUNES; ZUIN, 2008).

O *bullying*, da mesma forma que o racismo e outras formas de preconceitos, não deve ser combatido de forma unilateral. Não é apenas punindo o agressor que esses comportamentos cessarão. Ações intencionais e planejadas de combate precisam estar ancoradas no fortalecimento da convivência, do respeito e da valorização das diversidades. Além disso, precisamos diferenciar constantemente o *bullying* – ou as intimidações e práticas de constrangimento – dos preconceitos como racismo, intolerância religiosa e lgbtfobia.

5 METODOLOGIA

Como este se trata de um Mestrado Profissional a pesquisa foi realizada na escola em que atuo, com os/as estudantes para os/as quais leciono. A escola é o Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral “Henrique Coutinho”, localizado em Lúna/ES. Trata-se de uma instituição tradicional do município que atualmente acolhe estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e parcial. Possui um amplo perfil socioeconômico, recebendo estudantes das zonas urbana e rural de Lúna e de municípios próximos, tanto do Estado do ES quanto do Estado de MG.

O grupo de estudantes que participou da pesquisa é o do 8º ano do Ensino Fundamental II e foi escolhido por se tratar de um grupo com o qual atuo desde 2019, quando ingressou na escola de tempo integral, e que apresenta um perfil de ampla diversidade, principalmente racial, socioeconômica e de gênero. Além disso, (ou em função disso) esse/as estudantes produziram e vivenciaram diversas situações de preconceito, principalmente entre si. Ao todo foram quatro turmas de 8º ano participantes da intervenção, somando aproximadamente cento e vinte estudantes. Porém, para a produção de dados foi selecionada a turma do 8º03, com 28 estudantes (15 meninas e 13 meninos), por apresentar uma maior diversidade de gênero, raça, religião e também por ser a turma onde a incidência de conflitos era maior, entre todas.

A pesquisa, que tem caráter qualitativo, foi desenvolvida com base em elementos da Pesquisa-Intervenção. Ao longo das intervenções pedagógicas utilizei as estratégias de observação das aulas e registros escritos, fotográficos e videográficos, bem como questionário com os/as estudantes participantes.

Entendemos que a abordagem na perspectiva da Pesquisa-Intervenção é a ideal, pois além de prezar pela horizontalização da relação pesquisador/a/participante, nela o/a pesquisador/a não fica restrito à coleta de informações sobre a realidade, ele/a provoca reflexões e traz para a discussão diferentes posicionamentos, agindo de forma crítica, interferindo e sofrendo interferências da realidade (GALVÃO; GALVÃO, 2017). Ainda segundo esses mesmos autores citando Galvão (2004), a Pesquisa-Intervenção:

[...] possibilita analisar os significados que os sujeitos atribuem aos diferentes espaços que circulam, assim como as práticas permitidas ou concebidas nestes espaços. Esta análise permite entender as diferentes concepções acerca da função da instituição; os mitos, as superstições e pré-conceitos; os modos próprios de falar ou de silenciar; os medos e receios; assim como, o envolvimento do pesquisador com a realidade investigada e os reflexos que sofre no processo de interação com a mesma, enfim, os modos de corporalização produzidos no contexto da pesquisa.

Outra característica importante da Pesquisa-Intervenção é sua dimensão micropolítica de transformação social que busca uma interferência coletiva respeitando a ideia de que a consciência nessa realidade é sempre parcial e produzida por subjetividades plurais em permanente conflito (AGUIAR; ROCHA, 2003, 2007; PAULON, 2005). Portanto, esse é um tipo de pesquisa onde o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social se acentuam, promovendo uma crítica, ampliando as condições de um trabalho compartilhado e afirmando o ato político que toda investigação deveria ter. Além disso, a relação dinâmica entre pesquisador/a e objeto pesquisado é que determinará o caminho da pesquisa, sendo esse uma produção coletiva de todos/as os/as envolvidos/as (AGUIAR; ROCHA, 2007).

A partir dessa compreensão, a pesquisa foi organizada da seguinte forma: na etapa prévia a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e foram providenciados os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido e de uso de imagem para que estudantes e responsáveis legais assinassem; na primeira etapa os/as estudantes responderam a um questionário preparado por mim com o intuito de ampliar meu conhecimento sobre esses/as estudantes, bem como suas percepções sobre EF, corpo e preconceitos. Essa etapa foi fundamental para que eu entendesse se estávamos alinhados/as, eu e os/as estudantes, sobre as problemáticas da escola, e o resultado foi que sim – da mesma forma que eu, eles/as também enxergavam como problemas para se combater na escola os preconceitos de variadas esferas, mas principalmente os de gênero e os étnico-raciais. A partir daí intensifiquei as pesquisas bibliográficas que subsidiaram tanto o texto dissertativo quanto o planejamento pedagógico; na segunda etapa aconteceu a intervenção pedagógica propriamente dita, composta por aulas previamente planejadas que destacaram as temáticas de gênero, etnia e raça, e aulas planejadas juntamente com os/as estudantes, onde foram selecionadas práticas corporais diversificadas, relacionadas ao universo das diversidades étnico-racial e de gênero. O objetivo foi a exploração de temas de relevância social (machismo, homofobia,

transfobia, racismo, por exemplo) associando-os às práticas corporais vivenciadas, buscando fortalecer o senso de criticidade através de reflexões e rodas de conversa que contextualizassem práticas, temáticas e vivências pessoais. Para tanto, a intervenção foi organizada em duas etapas subsequentes (primeiramente focada na diversidade de gênero e, na sequência, na diversidade étnico-racial) para facilitar o direcionamento das ações e para que a interdisciplinaridade acontecesse de forma mais sistematizada, sempre que possível. Porém, ao longo das aulas e dos estudos teóricos, fui notando a necessidade de realizar um trabalho interseccional, de tal forma que a ideia de fragmentação das problemáticas sociais desse lugar à compreensão de suas inter-relações ao longo do processo, independentemente da etapa da intervenção.

Durante as aulas, foram realizadas intervenções e as observações foram registradas detalhadamente em um caderno de campo. Ao fim de cada encontro, demos espaço para que os/as estudantes relatassem suas percepções e sensações e colaborassem na construção das aulas práticas seguintes, promovendo mudanças no planejamento prévio, quando necessário.

Os planos de aula dessa intervenção pedagógica foram organizados como uma unidade didática de um caderno metodológico sobre EF escolar e diversidades de gênero, etnia e raça e apresentados como produto educacional desse mestrado profissional.

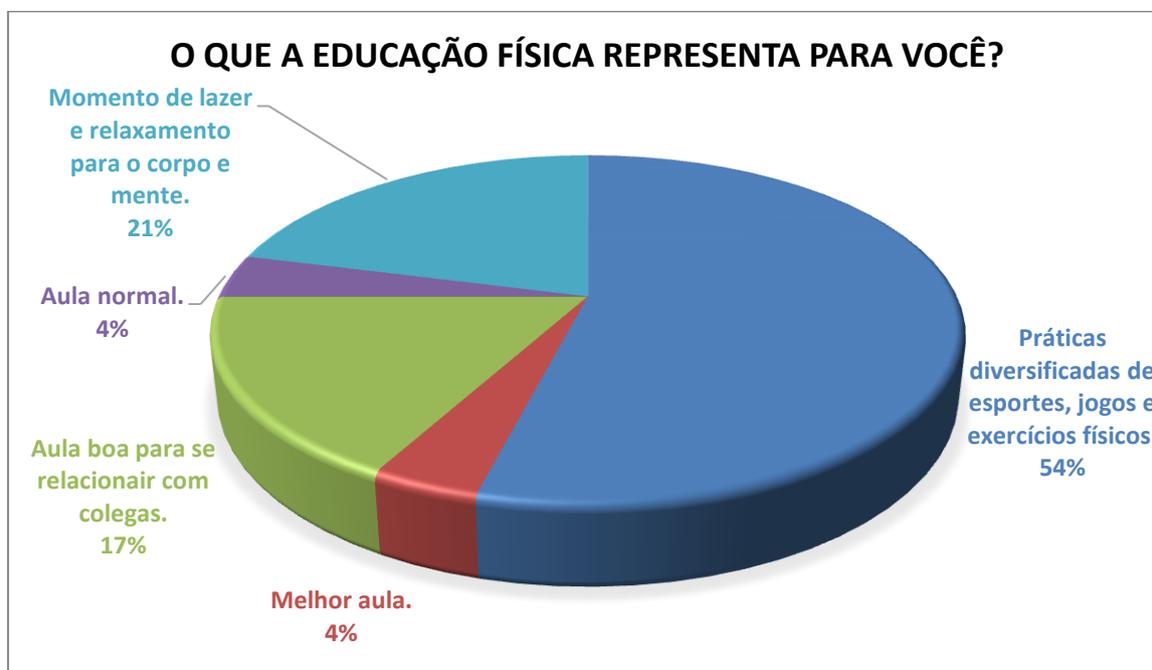
6 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRIMEIROS PASSOS

Uma vez definidas as temáticas de diversidade de gênero e étnico-racial para a realização da intervenção pedagógica, me dediquei a organizar as aulas tomando como base alguns fatores: tempo total estimado da ação, início das intervenções, espaços físicos disponíveis, abordagens didático-metodológicas e alinhamento com os documentos norteadores. Isso foi necessário, pois na escola em que trabalho atuo com outros dois professores de EF e é comum realizarmos rodízio para utilização da quadra poliesportiva. Além disso, não há salas de aula convencionais disponíveis para a EF, por isso precisamos nos planejar e programar com antecedência o agendamento do auditório da escola quando pretendemos utilizar material audiovisual e dispor de um ambiente mais silencioso. Sobre a necessidade

de alinhamento com os documentos e as diretrizes educacionais, essa é uma prática comum na escola em que atuo, bem como em toda a rede estadual. Os conteúdos ministrados precisam estar vinculados a eles, seja na associação a algum tema transversal ou tema integrador, ou no desenvolvimento de habilidades e competências específicas para aquela etapa de ensino.

Após a elaboração prévia de um plano de intervenção, me reuni com os/as estudantes no espaço do refeitório (não havia disponibilidade de outra sala ou do auditório) no dia 26/05 e, num primeiro momento, solicitei o preenchimento do questionário. Somente após seu preenchimento é que falei sobre a intenção da pesquisa, pois não queria que as questões que eu levantasse interferissem nas respostas dadas às perguntas. Os dados coletados com o questionário foram catalogados e serão apresentados a seguir. Dos 28 estudantes da turma, 24 responderam ao questionário (13 meninas e 11 meninos). Vejamos a seguir a tabulação das respostas.

6.1 DADOS DO QUESTIONÁRIO²⁶



²⁶ As respostas foram transcritas na íntegra respeitando-se a forma de escrita de cada estudante.

João Pedro: Para mim a educação física representa aulas que trabalham esportes, diversidade... ou pelo menos deveriam trabalhar.

Ícaro: É uma aula muito boa e representa para mim uma aula de fazer esportes, brincadeiras tipo vôlei, tênis de mesa e badminton e é muito legal.

Heitor: É uma prática de esportes.

Alisson: É uma aula na qual desfrutamos do nosso corpo. Uma aula de jogos, esportes e também pra nossa mente.

Victória: Honestamente, não sou uma pessoa que adora se exercitar, prefiro ficar em casa deitada vendo alguma coisa. Mas a educação física representa uma matéria (para mim) escolar e uma forma de preservar sua saúde. Eu, por exemplo, vou na academia 3 vezes por semana. Você acha que eu gosto? Claroque não! Só vou porque preciso.

Fabyana: Uma coisa legal porque ensina esportes legais, e isso é muito legal.

Isadora: Educação física é uma chance de aprender, conviver com pessoas novas e aprender a lidar em conjunto.

Gislaine: Bom, não sei, para mim é só uma aula normal.

João Victor: Uma forma de sair das aulas normais e de esfriar a cabeça.

Marcelly: Representa muitas coisas, inclusive a educação física mostra que esportes como futebol não são só para homens e que você pode descobrir uma paixão através da educação física.

Danielly: Para mim ela representa onde eu posso aprender a jogar melhor e onde eu posso conhecer práticas diferentes.

Lavínia: Representa algo bom, pois eu me sinto bem praticando as atividades que são proporcionadas.

Alicia: Algo legal, pois quando estou triste eu vou para a educação física e me alegro.

Isabelly: Práticas de esportes e é bom para exercitar o corpo.

Tháís: A educação física representa para mim um lugar de lazer porque tem várias brincadeiras como vôlei, badminton e isso é bem legal.

Erik: Uma boa aula porque você interage com todo mundo da sua turma.

Gabrielly: Representa vários esportes.

Luiz Felipe: É uma aula que me ajuda a fazer muita coisa, vários esportes e é uma aula muito boa. Pra mim é a melhor aula da escola.

Leonardo: Representa aulas mais diversificadas que fazem mais movimentos

corporais. São aulas mais práticas que melhoram o nosso físico.

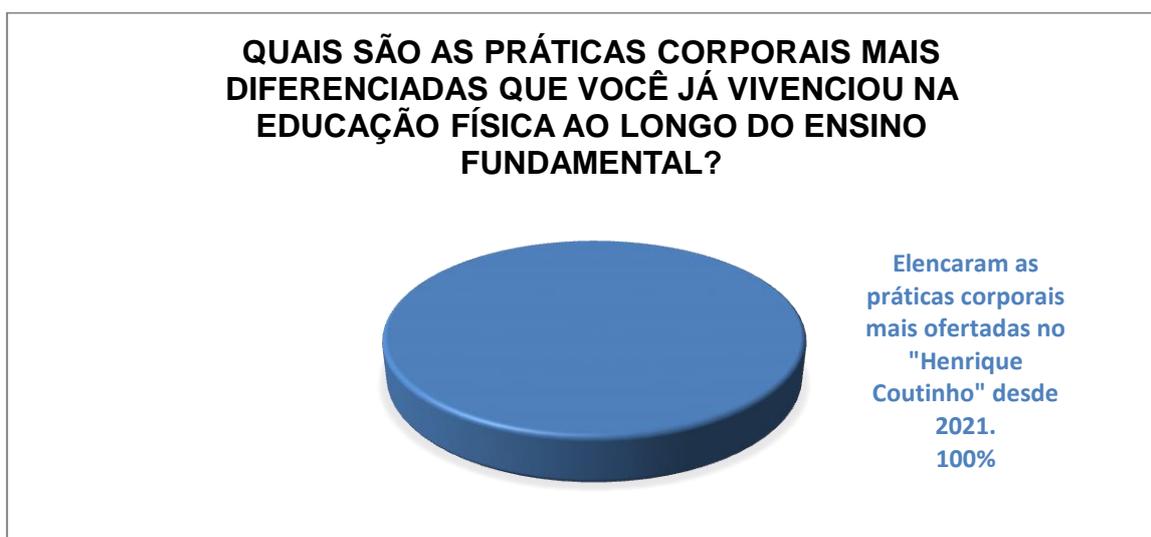
Erione: Diversidade de práticas e exercícios, trabalho em grupo e etc.

Arthur: Uma aula que eu gosto muito de praticar. Eu participo de todas as aulas.

Yasmin: Uma aula para praticar esportes que a gente conhece e experimentar esportes diferentes e que serve para exercitar o corpo.

Lana: Uma forma diferente de se expressar.

Guilherme: São aulas que exercitam o nosso corpo.



João Pedro: Peteca, bambolê, vôlei, badminton, tênis, totó, tênis de mesa e slackline.

Ícaro: Vôlei, tênis de mesa, totó, badminton, jogo da velha humano e basquete.

Heitor: Futebol, queimada, badminton e tênis.

Alisson: Ginástica, slackline, vôlei, parkour, badminton, tênis e tênis de mesa.

Victória: Tênis, badminton, tênis de mesa e só (que eu me lembre). Todas essas práticas foram aqui no Henrique Coutinho. Acho que é porque é uma escola estadual. Geralmente a educação física em escolas municipais não é bem explorada, é como um intervalo, eles só nos deixam livres.

Fabyana: Nas minhas outras escolas a gente não praticava nenhum tipo de esporte.

Isadora: Badminton, vôlei, basquete e tênis.

Gislaine: Tênis, totó, badminton, tênis de mesa e slackline.

João Victor: vôlei, badminton, tênis, totó, tênis de mesa e peteca.

Marcelly: Badminton, tênis de mesa, vôlei e slackline.

Danielly: Voleibol, tênis de mesa, totó e badminton.

Lavínia: Tênis, vôlei, badminton e slackline.

Alicia: Pular corda, tênis, vôlei e badminton.

Isabelly: Badminton e tênis.

Thaís: Vôlei e badminton.

Erik: Tênis, badminton, vôlei, slackline. Essas aulas são muito diferentes para mim porque nunca convivi com aulas como essa.

Gabrielly: Badminton, tênis, futebol e vôlei.

Luiz Felipe: Vôlei, badminton, tênis de mesa, jogo da velha humano e totó.

Leonardo: Tênis, badminton, slackline, totó, tênis de mesa e skate.

Erione: Futebol, vôlei, queimada, tênis, slackline e basquete.

Arthur: Muitas coisas, vou citar algumas: totó, futebol, tênis de mesa e badminton.

Yasmin: Badminton, tênis, peteca e corda.

Lana: Vôlei, handebol e badminton.

Guilherme: Tênis, tênis de mesa, badminton e pebolim.



João Pedro: Não, eu acredito que todos os esportes são livres para todas as pessoas, porque eu acredito que tudo o que um homem pode fazer uma mulher também pode.

Ícaro: Sim, tipo futebol é mais masculino, igual queimada é mais feminino.

Heitor: Não porque todo mundo pode brincar.

Alisson: Não, pois todos os esportes podem igualmente ser praticados por todos os gêneros e raças e considero isso preconceito com quem gosta de práticas mas não tem a oportunidade.

Victória: Não faz sentido algum ser proibido de praticar algo por conta de algo tão bobo. Quero dizer, quando se trata de ir, por exemplo, jogar vôlei profissional faz sentido ser dividido em feminino e masculino por conta de diferença de força física. É necessário para ser justo.

Fabyana: Futebol é para todos os gêneros só que esses meninos machistas acham que só eles podem.

Isadora: Não.

Gislaine: Não, para mim tudo é igual.

João Victor: Não.

Marcelly: Não, não mesmo. Porque não faz sentido esportes somente para homens e mulheres sendo que todos temos os mesmos direitos. Tudo o que o homem faz as mulheres também têm os mesmos direitos. Isso para pessoas pretas, brancas, indígenas...

Danielly: Não, porque eu acredito que todos os esportes servem tanto para homens quanto para mulheres.

Lavínia: Não, pois na minha opinião todos devem poder participar das mesmas atividades práticas.

Alicia: Não, pois cada um tem o seu jeito e faz o que se sente melhor.

Isabelly: Não, porque eu acho que todos podem jogar o que quiserem e o que gostarem.

Thaís: Não, pois cada um tem seu jeito.

Erik: Não.

Gabrielly: Sim, judô é mais para meninos.

Luiz Felipe: Sim, tem esporte só para homem e tem só para a mulher mas preto e branco podem praticar qualquer esporte. Futebol é para homem e vôlei é para a mulher.

Leonardo: Não, pois acho que todas as práticas podem ser praticadas por todos os gêneros e raças.

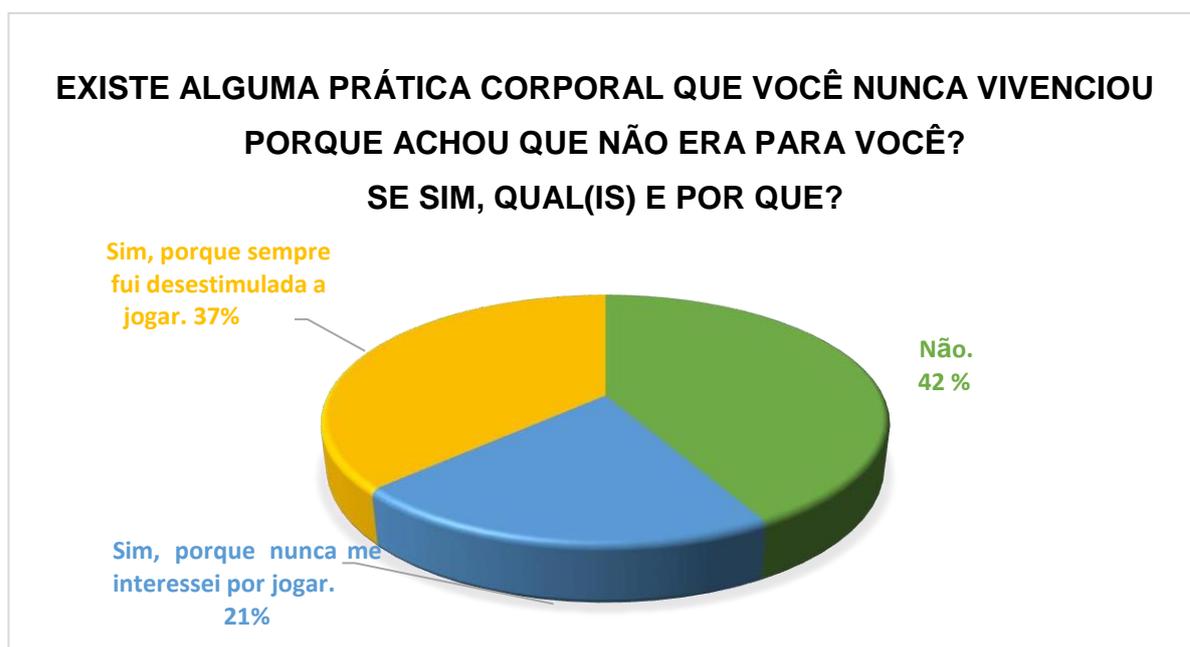
Erione: Não, por mim todos podem fazer o que amam.

Arthur: Não.

Yasmin: Futebol eu acho que é para qualquer gênero mas acho melhor para meninos mas nada contra. Eu acho que os esportes são para qualquer gênero.

Lana: Não.

Guilherme: Não.



João Pedro: Sim, futebol. Sempre pensei que não era pra mim pois eu não tinha habilidade e a dança tenho medo de julgamentos alheios de outros homens.

Ícaro: Peteca porque eu nunca vi graça em jogar.

Heitor: Não.

Alisson: Não, eu gosto de todas as práticas, de todos os jogos e sempre procuro participar de tudo o que é proposto nas aulas de educação física. Me interesso por tudo.

Victória: Não. Se evitei praticar foi porque não me interessei ou porque eu achei que seria muito difícil e desistir mas se for em relação de olhar e falar “sou menina não vou” não, isso nunca aconteceu.

Fabyana: Nenhuma.

Isadora: Sim, quando eu era pequena na maioria das vezes não deixavam eu jogar futebol por ser menina.

Gislaine: Não

João Victor: Vôlei, porque me acho baixo.

Marcelly: Nenhuma, pois sempre me encaixei em todas.

Danielly: Sim, o basquete eu nunca cheguei a me interessar.

Lavínia: Sim, o futebol porque eu não sei jogar então prefiro não praticar essa atividade.

Alicia: Sim, futebol, porque muitas vezes os meninos são machistas e zoam.

Isabelly: Vôlei, tenho muita vontade de aprender a jogar, mas por conta de pessoas que ficam abusando na cara da gente eu não tento.

Thaís: Sim, futebol porque eles sempre diziam que não era para menina.

Erik: Sim, várias práticas corporais.

Gabrielly: Vôlei, porque eu não sei jogar.

Luiz Felipe: Sim, peteca porque eu acho uma brincadeira muito sem graça.

Leonardo: Não, em todas as práticas é possível aprender.

Erione: Não.

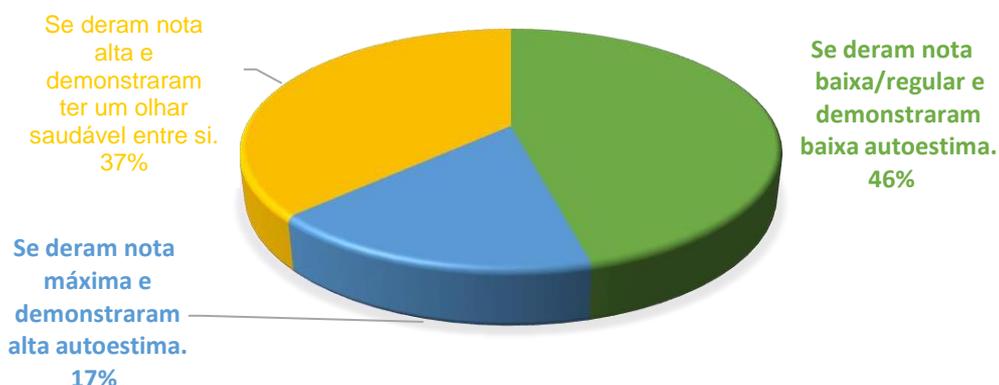
Arthur: Não, participo de todas as aulas independente do que seja.

Yasmin: Vôlei, tenho vontade de aprender, mas tenho vergonha.

Lana: Futebol, porque além de muitos não aceitarem perder é um esporte que contém muito preconceito e exige equilíbrio.

Guilherme: Não.

NUMA ESCALA DE ZERO A DEZ SENDO “ZERO” ALGUÉM QUE TEM AVERSÃO A SI MESMO E “DEZ” ALGUÉM QUE SE AMA, QUAL NÚMERO VOCÊ SE DÁ E POR QUÊ?



João Pedro: Acho que 4,5. Aparento ter uma autoestima grande, mas não me sinto feliz com meu peso, meu rosto e meu corpo e às vezes não me sinto feliz, mas tento esconder ao máximo.

Ícaro: 10 porque eu me amo.

Heitor: 8 porque eu me acho muito legal, eu brinco.

Alisson: 4 porque não consigo me enturmar, não tenho um grupo de amigos me seguindo, não consigo melhorar, por mais que eu tente não me dou bem com os colegas e a turma não colabora para a minha mudança de comportamento.

Victória: 7,5 porque acho que eu gosto de mim mesma. Às vezes não, mas estou bem, já estive pior.

Fabyana: 4. Não tenho motivo, mas eu não gosto de mim nem de existir.

Isadora: 5. Sempre tive que lidar com problemas comigo e com outras pessoas.

Gislaine: 5. Olha, eu não gosto da minha aparência, mas sou uma pessoa legal.

João Victor: 8. Porque eu gosto de mim.

Marcelly: 8,5. Porque como todos tenho inseguranças com o meu corpo. Tipo, meus braços, meu cabelo, meu nariz, minha barriga... enfim sou muito estressada, xingo muito.

Danielly: 10. Eu me amo do jeito que eu sou.

Lavínia: 5. Pois não me considero uma pessoa que se ama por não me sentir bem comigo mesma tanto fisicamente quanto psicologicamente.

Alicia: 8. Não tem uma explicação.

Isabelly: 8. Porque não gosto muito do meu corpo por conta de ser muito magra.

Thaís: 7. Porque muitas vezes eu fico com a autoestima muito baixa e isso faz eu me amar menos.

Erik: Nota 10. Me sinto feliz com meu corpo porque ele está cheio de energia.

Gabrielly: 6 porque eu não me amo muito.

Luiz Felipe: 10 porque eu me amo.

Leonardo: 7 porque acho que gosto do meu corpo físico e vou bem nos esportes.

Erione: 9,5 porque eu gosto de mim e do meu corpo.

Arthur: Eu me dou 7 porque eu sofro muito preconceito por ser gordo.

Yasmin: 5 porque não pratico muitos esportes. Dependendo do que for eu até faço.

Lana: Eu me dou 5. Eu não gosto de muitas atitudes minhas e é difícil mudar

porque é por impulso. Tenho muita insegurança com o meu corpo por isso eu só jogo qualquer esporte de moletom. Meu esporte favorito é o vôlei, mas todos me julgam quando eu jogo por isso parei de jogar na rede.

Guilherme: 7 porque sou muito ativo.



João Pedro: Meu corpo para mim representa algo que precisa mudar e evoluir, pois me sinto gordo. Sinto que meu corpo é feio e que meu rosto é feio pois não estão dentro dos padrões da sociedade. Me acho feio e estranho.

Ícaro: Representa tudo porque o meu corpo eu acho incrível.

Heitor: Que eu consigo fazer muita coisa.

Alisson: Bem, meu corpo é basicamente tudo. Por mais que ele não seja perfeito às vezes penso que é por causa da minha aparência, que não tenho amigos, mas na medida do possível ele serve bem.

Victória: Claro que eu me sinto insegura a respeito dele mas é algo que não posso escapar afinal a sociedade coloca esse peso em todo o mundo. Mas o meu corpo de fato não implica tanto na minha vida afinal ele é temporário. Acho que eu não deveria ligar muito para isso, ninguém deveria.

Fabyana: Nada, para mim não representa nada.

Isadora: Eu gosto do meu corpo hoje em dia porque muita gente elogia por eu ter um corpo de quem pratica academia mesmo eu não praticando. Mas no passado eu passava mal por ficar muito tempo sem comer e desenvolvi anemia

por causa de comentários desnecessários. Tento deixar minha saúde mental e corporal estável. Eu gosto muito da minha estrutura corporal, principalmente dos braços e do maxilar.

Gislaine: Bom, não sei.

João Victor: Nada.

Marcelly: Bonita. Sou uma mistura, amo alguns detalhes em mim por eu ser brasileira e ser mística. Mas como todos tenho vários pontos ruins.

Danielly: Representa parte de mim, é muito importante e eu devo cuidar.

Lavínia: Não sei dizer, pois não me sinto bem comigo. Me acho feia e não gosto de várias coisas na minha aparência.

Alicia: Às vezes me sinto muito magra com autoestima baixa.

Isabelly: Bom, eu tenho muita insegurança com o meu corpo por conta de eu ser magra.

Thaís: Às vezes eu me sinto muito gorda e com a autoestima baixa.

Erik: Um bom recurso para seu corpo ganhar mais energia.

Gabrielly: Não gosto muito do meu corpo então não sei dizer o que ele representa.

Luiz Felipe: Representa que eu amo meu corpo e ele é incrível.

Leonardo: Algo bom que me ajuda em todos os movimentos, nos esportes e no equilíbrio.

Erione: Que eu sou uma pessoa forte e que sempre tenta novas experiências.

Arthur: Independente do que eu seja sempre vou gostar do meu corpo.

Yasmin: Que eu não tenho autoestima.

Lana: Vergonha. É difícil aceitar seu corpo quando até seu pai te chama de gorda. Na academia dei uma melhorada, mas não tem ajudado muito. Algumas pessoas ainda falam do meu corpo então ele representa a vergonha para mim.

Guilherme: Um corpo frágil, mas letal, pronto para fazer quase qualquer coisa.



João Pedro: Preta.

Ícaro: Parda.

Heitor: Branca.

Alisson: Parda.

Victória: Branca.

Fabyana: Branca.

Isadora: Branca.

Gislaine: Amarela.

João Victor: Branca.

Marcelly: Branca.

Danielly: Parda.

Lavínia: Parda.

Alicia: Parda.

Isabelly: Branca.

Thaís: Branca.

Erik: Parda.

Gabrielly: Parda.

Luiz Felipe: Parda.

Leonardo: Parda.

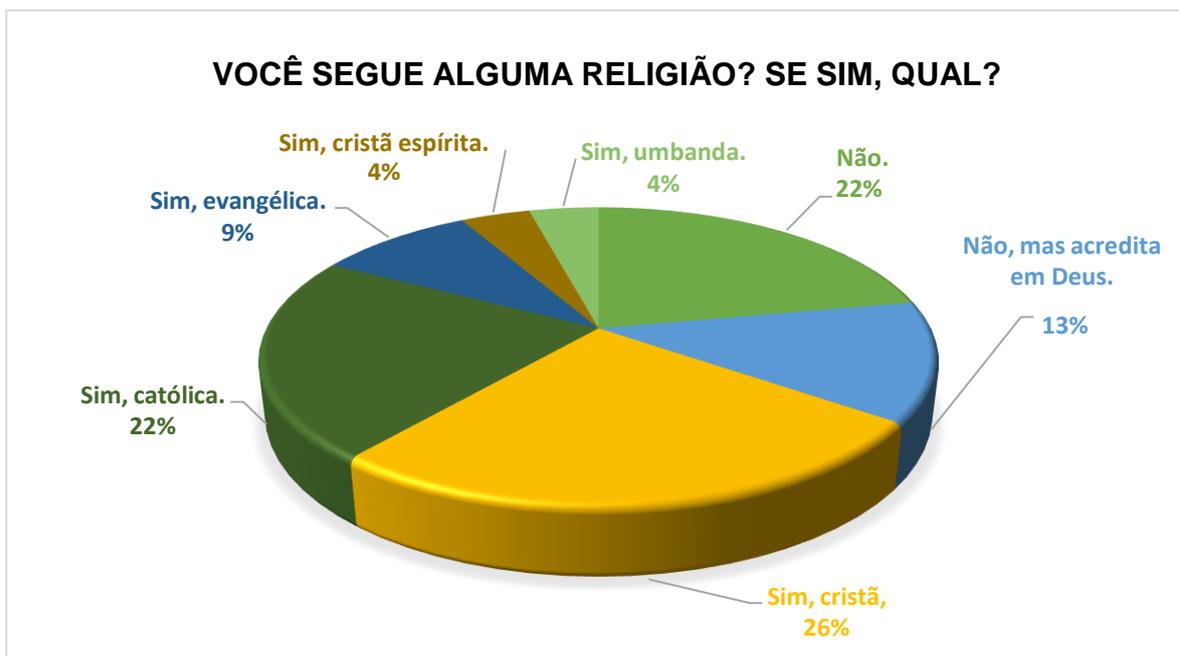
Erione Branca.

Arthur: Parda.

Yasmin: Parda.

Lana: Branca.

Guilherme: Amarela.



João Pedro: Sim, sou cristão. Bom, na verdade eu sempre me considerei um cristão assíduo, mas agora já não sei mais se é o que me faz feliz e me satisfaz. Penso que não me encaixo mais dentro da doutrina religiosa como antes.

Ícaro: Não.

Heitor: Não.

Alisson: Sim, cristão.

Victória: Não.

Fabyana: Sim, católica.

Isadora: Não, sou atea, mas não tenho preconceito com nenhuma religião.

Gislaine: Espírita, umbanda.

João Victor: Religião de Deus.

Marcelly: Sim, cristã, espírita.

Danielly: Sim, cristã.

Lavínia: Não sigo nenhuma, mas acredito em Deus.

Alicia: Sim, cristã.

Isabelly: Sim, evangélica.

Thaís: Não.

Erik: Sim, católica.

Gabrielly: Sim, evangélica.

Luiz Felipe: Sim, católico.

Leonardo: Sim, cristianismo.

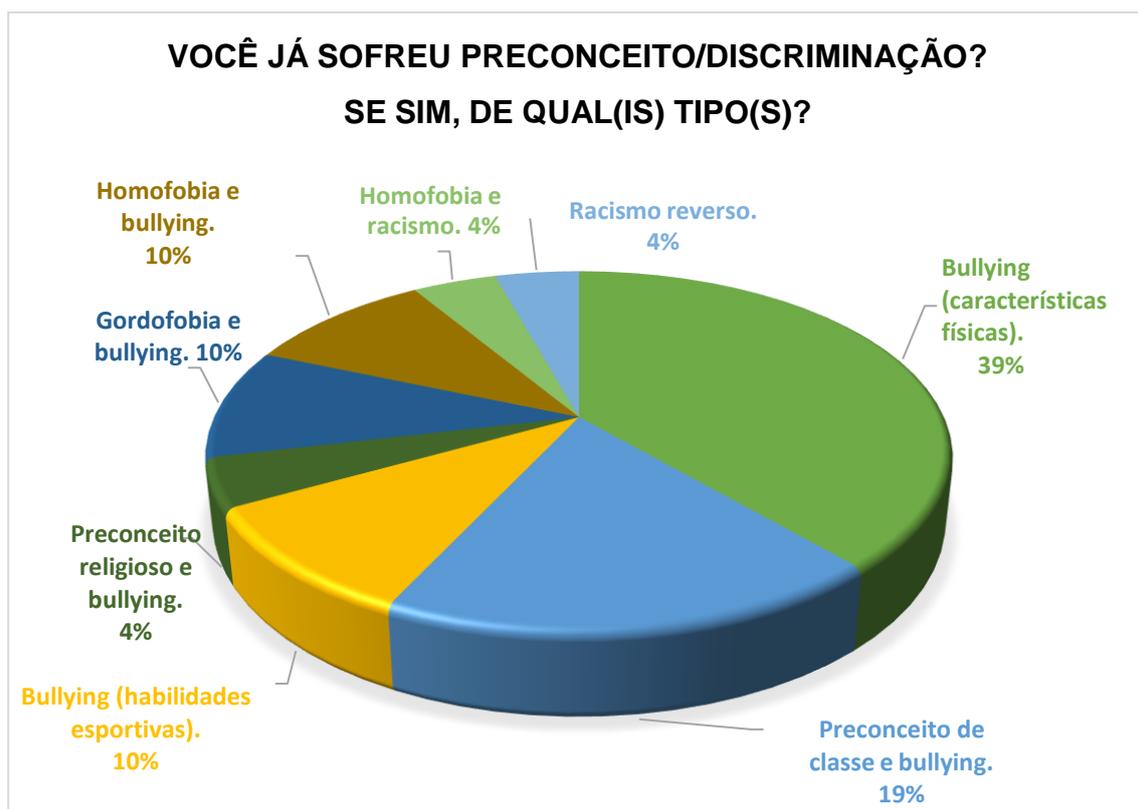
Erione: Sim, cristã.

Arthur: Sim, católica.

Yasmin: Católica.

Lana: Não, mas não significa que eu seja ateia.

Guilherme: Sim, cristianismo.



João Pedro: Sim, homofobia desde criança. Sempre me chamaram de veadozinho, baitola e outros apelidos que me magoaram profundamente. Racismo também, já me chamaram de preto e de macaco e já saíram de perto de mim por conta da minha cor. Preconceito com classe social também, outras crianças me

chamavam de pobre e mendigo só porque minha mãe não tinha tanto dinheiro para criar a mim e meus irmãos por isso não ia com roupa nova para a escola.

Ícaro: Não.

Heitor: Sim, racismo.

Alisson: Sim, do tipo que julgam minhas roupas, a forma que eu me visto, minha aparência, a forma que eu me expesso e minha qualidade econômica.

Victória: Sim, já sofri muito bullying quando era menor. Crianças pequenas são ridículas e atacam os outros por coisas bobas, só isso.

Fabyana: Sim, sobre minha aparência e meu sorriso.

Isadora: Sim, homofobia e bullying.

Gislaine: Sim, por causa da minha religião e por causa da minha aparência.

João Victor: Sim, por não saber jogar.

Marcelly: Sim, já sofri muito bullying na infância por não ter amigos e não ter atenção do meu pai. Já apanhei na escola. Enfim, já sofri preconceito por ser bissexual.

Danielly: Sim, eu sofria muito preconceito só porque gostava de jogar futebol.

Lavínia: Sim, preconceito e discriminação.

Alicia: Sim, toda hora me chamam de “da roça” e outras coisas.

Isabelly: Sim, já sofri bullying porque sou muito branca.

Thaís: Sim, na minha antiga escola eles abusavam muito do meu cabelo e do meu corpo.

Erik: Sim, abusavam de mim porque eu tinha muitas coisas.

Gabrielly: Sim, por eu morar em um lugar que só tem pessoas que fumam e que fazem bagunça na rua.

Luiz Felipe: Nunca sofri preconceito.

Leonardo: Sim, por eu ser hétero top. É o meu jeito de ser e gosto de ser assim.

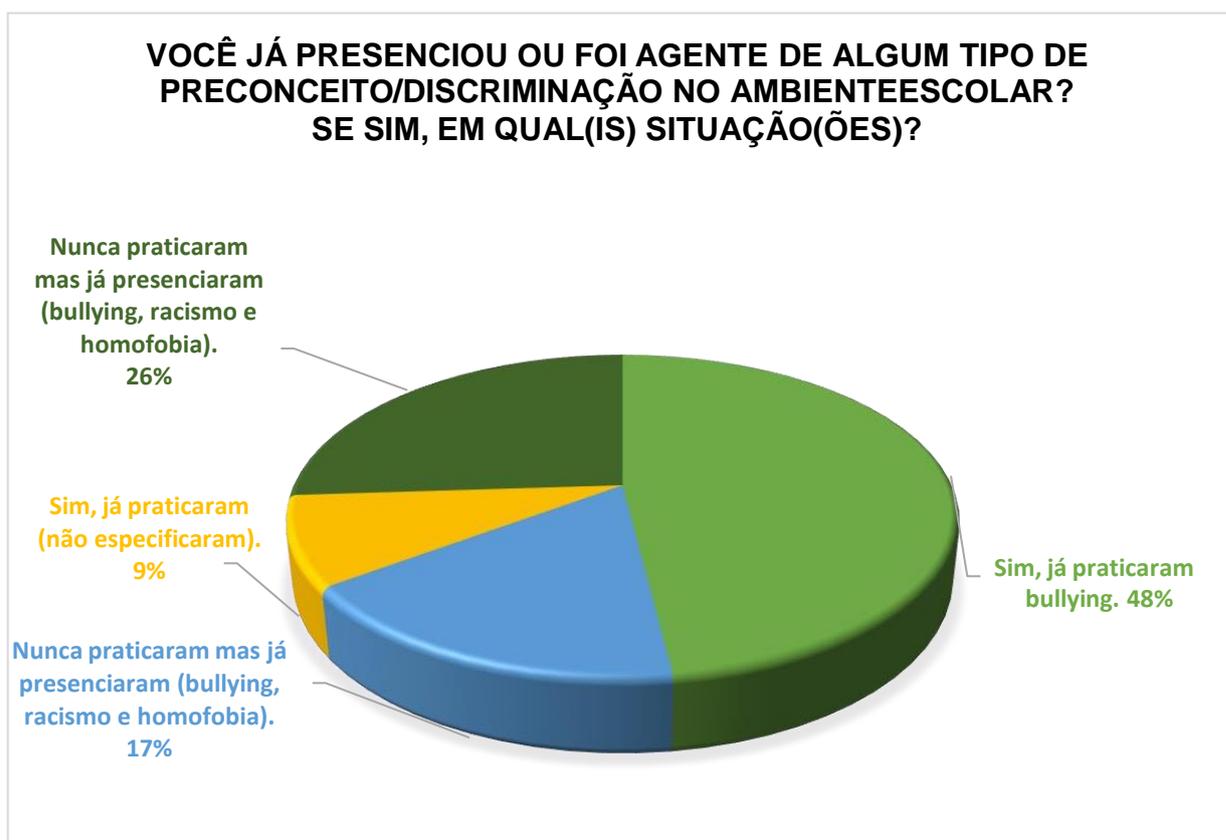
Erione: Sim, bullying por causa dos meus óculos e do meu cabelo.

Arthur: Sim, as pessoas já fizeram muito preconceito comigo e eu não gostava. Já sofri muito bullying por ser gordo.

Yasmin: Já sofri bullying no terceiro ou no segundo ano, não me lembro muito, mas já sofri bastante.

Lana: Sim, homofobia e gordofobia.

Guilherme: Sim, me chamaram de baixo.



João Pedro: Sim, já chamei meus amigos de “da roça”, de mendigo, de veadinho, sapatona. Sempre pensei que fosse brincadeira.

Ícaro: Sim, bullying.

Heitor: Eu sofri bullying e pratiquei bullying.

Alisson: Às vezes eu meio que falo que não deveria, mas o meu objetivo não é agredir meus colegas oralmente, é de brincadeira, estou apenas brincando por mais que não pareça.

Victória: Já presenciei e já pratiquei. Meus colegas e eu sempre brincamos de ficar se insultando. Não é uma brincadeira saudável, mas sei lá, é normal.

Fabyana: Já, quando fizeram comigo.

Isadora: Pelo que eu me lembro, não.

Gislaine: Não que eu me lembro.

João Victor: Sim, racismo e outros.

Marcelly: Já presenciei racismo, homofobia, xenofobia e por classe social. Já pratiquei muito bullying com os amigos.

Danielly: Já presenciei muitas coisas assim e também já cheguei a praticar e, claro, não me orgulho disso.

Lavínia: Sim, preconceito, mas me arrependo.

Alicia: Fui preconceituosa, fiquei falando que a pessoa era imatura, enjoada e eu não me arrependo disso.

Isabelly: Não.

Thaís: Não.

Erik: Sim, eu e meus amigos somos muito debochados com as pessoas.

Gabrielly: Sim, uma vez uma guria me disse que meu cabelo ficou horrível porque eu pintei de preto.

Luiz Felipe: Nunca fui preconceituoso na escola nem em lugar nenhum, só pratico bullying.

Leonardo: Sim ficam falando que o mundo está acabando porque todo mundo está virando gay, lésbica, e outros gêneros, ou seja, praticam homofobia.

Erione: Não.

Arthur: Sim, já pratiquei com os colegas da minha sala, mas é só brincadeira, mas racismo eu nunca cometi e espero não cometer. Não faço o que não quero que façam comigo.

Yasmin: Nunca fiz preconceito ou discriminação com ninguém.

Lana: Sim, já presenciei racismo.

Guilherme: Não.

6.1.1 Primeiras percepções

Apesar da maioria da turma ter demonstrado uma percepção positiva acerca do que é EF escolar, notamos a ausência de relatos de contato com práticas corporais diferenciadas além daquelas ofertadas a eles/as na escola “Henrique Coutinho”. Infelizmente, a realidade das escolas municipais de Lúna (de onde veem a maioria dos/as estudantes) não é favorável à EF – normalmente não possuem espaços físicos adequados para a realização de aulas e quando há, não são oferecidas práticas corporais diferenciadas além do repertório clássico básico: futebol e queimada.

Dentre as práticas corporais elencadas por eles/as, notamos que a maioria (cerca de vinte e um estudantes) considerou que não há práticas específicas para cada gênero, o que está de acordo com as abordagens metodológicas utilizadas nessa escola. Todavia, três estudantes (dois meninos e uma menina) afirmaram

acreditar que existam práticas específicas para meninas, como queimada e voleibol, e práticas específicas para meninos, como o futebol. Isso corrobora com alguns comportamentos e falas machistas que já aconteceram durante as aulas e com a importância de levantarmos essa temática para uma discussão mais aprofundada dentro da intervenção pedagógica.

Com relação às práticas corporais não vivenciadas em aula, interessante observar que mais da metade (58%, cerca de quatorze estudantes) disse concordar que já deixou de realizar alguma vivência por considerar que não era para eles/as, seja por desinteresse ou falta de estímulo do/a professor/a e/ou de colegas.

Outro dado importante nos traz a quinta questão, que solicita uma autoavaliação por meio de nota, onde vemos dentre os/as quatro estudantes que se deram nota máxima a presença de apenas uma menina, já dentre os/as onze estudantes que se deram nota baixa/regular, oito são meninas. Esse resultado corrobora com estudos na área e com as minhas percepções em aula onde noto explicitamente uma preocupação maior com padrões corporais no meio feminino. Validando esse apontamento, a sexta questão nos traz a representação do corpo para eles/as. Dentre os/as onze estudantes que associaram o corpo à beleza, agilidade e eficácia, apenas duas são meninas. Já entre os/as nove estudantes que associaram o corpo à vergonha e à baixa autoestima, oito são meninas.

Com relação aos aspectos de cor e raça, notamos um equilíbrio entre pessoas que se identificaram como brancas e pessoas que se identificaram como pardas. Apenas uma pessoa se identificou como preta (João Pedro) e duas como amarelas (Gislaine e Guilherme), porém, em conversa após o preenchimento do questionário, notei a ausência de conhecimentos acerca desses marcadores de pele. Vale expor aqui que Gislaine tem a pele muito branca e cabelos cacheados, já Guilherme além da pele branca, também possui traços eurocêntricos como olhos claros e cabelo liso.

No levantamento sobre religiões, notamos uma diversidade ampla, porém ainda predominando as religiões de base cristã. Dos/as vinte e quatro estudantes, dezesseis se assumiram cristãos, três se assumiram agnósticos e cinco disseram não seguir nenhuma religião. Duas estudantes merecem destaque: Marcelly, que se assumiu cristã espírita e Gislaine que se assumiu umbandista, pois são estudantes, principalmente essa segunda, que já relataram ter sofrido intolerância e preconceito religioso no ambiente escolar e na sociedade.

Por fim, precisamos lançar um olhar atento ao que nos traz os dois últimos questionamentos, pois eles destacam um tema importante e que foi ganhando espaço de discussão nessa pesquisa-intervenção à medida que as aulas aconteciam – estamos falando do *bullying*. Quando perguntados/as se já foram vítimas de preconceito/discriminação, apenas dois estudantes relatam que não. Dos vinte e dois restantes, vinte e um relataram que sim e identificaram o *bullying* como um dos motivos. Vale reforçar aqui a errônea concepção que muitos/as ainda tinham sobre o que de fato é preconceito e discriminação e o que pode ser categorizado como *bullying*. Isso está alinhado com o resultado do último questionamento: dos/as vinte e quatro estudantes, apenas seis disseram nunca ter praticado preconceito ou discriminação, sendo que entre os dezoito restante, a maioria disse já ter praticado preconceito e principalmente *bullying* na escola. Atenção especial ao número alto de estudantes que associaram o *bullying* - ou intimidação, coação, como bem coloca Abramovay (2006) – às brincadeiras comuns típicas da escola. Cabe aqui também uma observação importante: a estudante Gislaine, apesar de já ter confirmado em momentos de conversa comigo já ter sofrido intolerância religiosa na escola, ao responder a décima questão afirmou não se lembrar de ter presenciado algum tipo de preconceito/discriminação no ambiente escolar.

Analisando essas respostas observamos muitos posicionamentos que se alinham com as problemáticas levantadas por essa pesquisa, como a crença de que há esportes específicos para cada gênero, a baixa autoestima associada a padrões corporais (principalmente de meninas), e a prática de *bullying* ainda associada às brincadeiras e não à discriminação, ao preconceito e ao crime. Além disso, notamos alguns posicionamentos que indicam vivências homofóbicas, machistas e racistas no ambiente escolar, muitas vezes reconhecendo-se também como um agente causador.

6.2 DESCRIÇÃO DAS AULAS

AULA 1: FUTEBOL GENERIFICADO

Data: 07/06/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência do futebol generificado com discussão reflexiva ao final relacionando as regras do jogo ao contexto social.

Objetivos: vivenciar uma metodologia de jogo que tematiza desigualdade de gênero; identificar e comparar características do jogo que se relacionam com questões de gênero; compreender a proposta da aula e relacioná-la às problemáticas de gênero em nossa sociedade.

Regras do Futebol Generificado:

O jogo foi criado em 2010 pelo professor Osmar Moreira Júnior com o objetivo de abordar as desigualdades de gênero na sociedade. Suas regras têm como base o Futebol ou o Futsal, tendo no retângulo da área de jogo espaços delimitados: área privada (as duas zonas defensivas) e área pública (o espaço central). Nas linhas de fundo são colocados conjuntos de alvos (cones ou garrafas pets, por exemplo) distribuídos de forma espaçada, como se fossem pinos de boliche. As equipes devem ser formadas por duas meninas e quatro ou cinco meninos cada.

Na primeira etapa as meninas deverão atuar apenas na área privada como defensoras e os meninos não podem entrar em nenhuma dessas áreas. Na área pública, em um jogo muito similar ao futebol convencional, eles se enfrentam com o objetivo de derrubar os alvos das equipes adversárias. Cada alvo derrubado contabiliza um ponto para a equipe atacante. As meninas são obrigadas a repor a bola em jogo antes de reorganizar os alvos, e se caso mais alvos sejam derrubados enquanto reorganizam os alvos, a pontuação da equipe adversária é dobrada para punir a demora das meninas.

Na segunda etapa novas regras são adicionadas ao jogo e é permitido que as meninas saiam da zona de defesa para participarem do ataque, mas permanece a condição de que apenas elas podem proteger os alvos defensivos. Além disso, a pontuação das meninas vale apenas metade da pontuação dos meninos, ou seja, cada acerto contabiliza meio ponto.

Na terceira e última etapa altera-se mais uma regra, determinando a obrigatoriedade das meninas em irem para a zona de ataque toda vez que seu time estiver com a posse de bola, sendo ainda obrigadas a retornar para a área defensiva toda vez que seu time perder essa posse.

Após o jogo é realizada uma roda de conversa na qual cada um/a elabora suas experiências articulando a vivência corporal que participaram com suas histórias de vida e suas apreciações das desigualdades de gênero emergentes da sociedade em que vivem. Nesse momento, cabe ao/à professor/a mediador/a levantar questionamentos que favoreçam a reflexão crítica dos fatos.

O começo da aula foi prejudicado, pois houve demora em iniciá-la uma vez que as/os estudantes estavam retornando do intervalo do almoço, e por isso mais dispersos. Antes de iniciar a prática, como de costume, reuni todos/as no centro da quadra, realizei a chamada e passei as primeiras informações referentes ao jogo do futebol generificado. Muitos/as tiveram dificuldade para compreender as regras apenas com a explicação verbal, mas logo após os primeiros minutos de prática as dúvidas foram sanadas.

No decorrer do jogo e com as modificações das regras (como define a metodologia do futebol generificado) fui percebendo certo desconforto de algumas meninas (tanto das que estavam em quadra quanto das que aguardavam sua vez de participar). Desse desconforto surgiram algumas falas, tais como: “Não sei daí, não! [uma menina de fora se referindo à colega que estava na defesa] Não vale a pena” (Alícia); “Eu sou obrigada a ir [para o ataque]? Mas se der ruim aqui [defesa] eu que sou culpada, quero não” (Gabriela). Além disso, aconteceram outras situações de conflito, como falas desmerecendo a participação das meninas na zona de ataque e de meninos que não tinham habilidades futebolísticas.

Quando faltavam dez minutos para o fim da aula precisei encerrar o jogo (que já havia chegado a sua última etapa de mudança de regras) para me reunir com

eles/as novamente e levantar os questionamentos pertinentes à vivência. Inicialmente, perguntei se gostaram do jogo e foram unânimes em dizer que sim, mas na sequência começaram a elencar algumas situações que não gostaram: “Cinco meninos na linha foi muito. Tinha gente que nem sabia jogar [se referindo ao João Pedro] e só dava canelada” (Heitor); “Dou mesmo. Vocês quase não passam a bola para mim” (João Pedro).

Perguntei, na sequência, se o formato de jogo foi justo e as respostas foram variadas: “As meninas ficaram a metade do jogo no gol. Acho que elas deviam ter jogado mais, sofrido mais como todo mundo” (João Pedro); “Se a gente fosse jogar [na linha] ninguém iria defender o gol para a gente. E outra, nosso ponto vale metade do de vocês [meninos]. Você acha que eu iria jogar para que?” (Marcelly); “Eu vou para o meio para que? Aí vem um menino desse tamanho e encosta na gente com maior ignorância do mundo e depois tenho que voltar para lá [defesa] morta para tentar defender... por isso que fiquei quietinha ali” (Gabriela); “Na próxima aula vamos inverter. Meninas na linha e meninos na defesa” (Heitor). Após essas colocações, comecei a questioná-los/las se conseguiam fazer alguma relação do que vivenciaram no jogo com a vida social e alguns responderam: “Claro que vejo relação! Vejo machismo. As mulheres trabalham mais que os homens e ganham menos” (Marcelly); “Concordo. Só por serem mulheres” (João Pedro).

À medida que eu explicava os objetivos e intenções do futebol generificado e os/as trazia para a reflexão, eles/as mesmos começavam a perceber as analogias sociais envolvidas na vivência: “Esse jogo é uma representação da sociedade, né? Onde a mulher fica mais no canto, ou seja, em casa e o homem vai para o centro, que representa o mercado de trabalho. Quando a mulher também vai para o centro do jogo ela fica sobrecarregada, muitas vezes, sem conseguir dar conta do que tem que fazer e sem motivação, porque os pontos dela, no caso o salário, valem menos” (Lanna). Após esse momento precisei liberá-los/as por conta do horário e disse que retornaríamos com essa discussão no dia seguinte para pensarmos coletivamente em uma forma de realizar o jogo com mais equidade entre os gêneros.

Percebi que iniciar a intervenção com o futebol generificado foi uma escolha muito assertiva, pois essa vivência possibilitou que muitos dos confrontos que permeiam as discussões de gênero viessem à tona durante a prática, o que proporcionou ao final da aula uma maior compreensão sobre a importância de abordar essa temática nas aulas de EF. Por se tratar de um jogo que possui regras

que ressaltam a desigualdade de direitos e deveres entre meninos e meninas, as/os estudantes puderam vivenciar situações de injustiça que levaram, ao final da aula, à melhor assimilação entre as experiências proporcionadas pelo jogo e as desigualdades de gênero que imperam socialmente. Essa reflexão mais aprofundada favorece a compreensão da relação da EF escolar, e mais especificamente dos conteúdos esportivos, com a expressão cultural dos valores hegemônicos da masculinidade em nossa sociedade (SOUZA JÚNIOR, 2020). Para tanto, preciso enquanto educadora pensar cada vez mais em estratégias político-metodológicas que problematizem os estereótipos de masculino e feminino que se manifestam nas minhas aulas de EF desnaturalizando essa generificação que tanto reforça quando produz esse distanciamento entre os corpos. A partir de ações pedagógicas críticas que estimulem o empoderamento das pessoas que não se enquadram no padrão hegemônico, heteronormativo e cisgênero, nos aproximaremos cada vez mais de uma EF que fortaleça a equidade, o respeito e os valores democráticos (PEREIRA; DEVIDE, 2008), dando espaço de manifestação legítima à pluralidade de corpos e gêneros (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Figura 1 - Formação das equipes.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 2 - Jogo de futebol generificado.



Fonte elaborado pelo autor (2022).

AULA 2: ESPORTE, GÊNERO E SOCIEDADE

Data: 14/06/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: exibição do documentário “Mulheres no esporte” com roda de conversa sobre desigualdade de gênero e planejamento coletivo para vivência adaptada do futebol generificado.

Objetivos: apontar características relacionadas à desigualdade de gênero nas regras do futebol generificado; identificar as desigualdades de gênero nos esportes e na sociedade; constatar vivências de gênero preconceituosas vividas na escola, na família e na sociedade.

Nesta aula, nos reunimos no auditório e após a chamada começamos a discutir mais sobre a vivência do futebol generificado, vivenciado na aula anterior, e as implicações de suas regras. Questionei se eles/as conseguiam entender o motivo dessa prática ter sido escolhida para iniciar a intervenção e a maioria afirmou que sim. Nessa reflexão, foram capazes de se autoavaliarem e muitos/as perceberam o

quanto foram impacientes com colegas que não desempenharam bem seus papéis, inclusive observaram que as meninas foram as mais criticadas durante a prática.

Para enriquecer a discussão, levei para eles/as a fala de um colega de outra turma do 8º ano, que também fez a vivência, que considerou justa a forma de jogar, justificando que se as meninas fossem para o centro disputar a bola elas iriam se machucar e atrapalhariam o jogo, já que não têm habilidade suficiente para ter o domínio de bola. Apesar de ter sido confrontado por muitos/as colegas que alertaram sobre sua fala machista, ele reafirmou seu posicionamento, deixando claro que estava olhando apenas as questões técnicas e táticas do jogo. Mesmo após uma rica discussão sobre a representação social do jogo ele continuou afirmando que colocar pessoas que não dominam o jogo em dupla função, faz com que não realizem bem nem umacoisa nem outra.

Após esse primeiro momento, foi exibido o documentário “Mulheres no esporte”²⁷, que traz depoimentos de jovens mulheres que frequentam universos de práticas corporais predominantemente masculinas, como o *breaking dance* e o BMX. Ao fim da exibição, pedi que eles/as expusessem suas opiniões. As falas giraram em torno da percepção da dificuldade da mulher em conquistar espaços na sociedade e do costume de delegar apenas às mulheres os afazeres domésticos. Algumas estudantes expuseram relatos familiares: “Meu pai já falou várias vezes lá em casa que quem sabe cuidar de casa é a mulher! Lá em casa quem limpa e faz tudo somos eu e minha mãe. Eu mesma faço muita coisa para ele. Ele manda, eu faço sem vontade, mas vou falar não? Dependendo dele para comprar as coisas que eu quero” (Marcelly); “Eu moro só com meu pai desde que ele se separou da minha madrasta. Naquele tempo que eu fiquei sem vir [para a escola], foi porque eu precisava fazer almoço e jantar para ele levar para a roça. Ele não sabe fazer nada na cozinha” (Gislaine); “Tanto na casa da minha mãe quanto na casa do meu pai eu tenho que fazer muita coisa [referindo-se aos afazeres domésticos] porque lá no passado decidiram que isso era para mulher. Mas pelo menos no futebol meu pai sempre me apoiou, sempre me levou para jogar com meninos. Acho que por isso que, mesmo com as brincadeiras de mal gosto que eu escuto até hoje, eu não deixei de jogar” (Danielly).

A discussão estava muito interessante, mas precisou ser interrompida por

²⁷ O link desse vídeo e de todos os outros que são mencionados na descrição das aulas se encontra no apêndice A.

conta do horário. Ficamos de definir as novas regras para a prática do futebol generificado no início da próxima aula.

Nessa segunda aula da intervenção houve uma participação ativa da maioria da turma. As falas com opiniões e relatos pessoais e familiares foram ricas e tomaram um tempo maior da aula do que o previsto. Percebi que eles/as conseguiram, assim como na primeira aula, conectar bem a vivência do futebol generificado com as problemáticas de gênero e sociedade. Além disso, foram capazes de analisar criticamente as condutas de alguns/mas colegas durante a vivência do jogo e associar esses comportamentos a um preconceito com a mulher no futebol. Infelizmente, o tempo de aula nem sempre é suficiente para tratar de temas que merecem mais aprofundamento, principalmente quando temos poucas aulas semanais, porém, antes de liberá-los/as, reforcei a importância dessa discussão e os/as lembrei de que voltaríamos nesses assuntos frequentemente, pois eles também se relacionariam com futuras temáticas dessa intervenção.

Figura 3 - Exibição do documentário “Mulheres no esporte”.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 4 - Roda de conversa sobre a mulher na sociedade e nos esportes.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 3: FUTEBOL GENERIFICADO ADAPTADO

Data: 21/06/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência prática do futebol generificado com regras adaptadas que promovam mais equidade entre os gêneros com reflexão crítica ao final.

Objetivos: elaborar novas regras relacionadas ao futebol generificado que sejam capazes de minimizar as desigualdades entre os gêneros; identificar situações no futebol generificado que exijam reavaliação das regras; valorizar a participação feminina em um jogo culturalmente machista.

Iniciamos a aula nos reunindo no centro da quadra. Após a realização da chamada, relembramos a última aula e fizemos um resumo das principais falas. A partir daí, começamos a pensar em possibilidades de vivência do futebol generificado com regras que promovessem mais a equidade entre os gêneros. Após a exposição de algumas sugestões, decidimos misturar as funções dos/as jogadores/as, mantendo meninos e meninas tanto na defesa quanto no ataque. Ficou assim: duas pessoas na defesa (um menino e uma menina) e três pessoas no ataque (duas meninas e um menino). Como sugerido por eles/as mesmos, os

meninos não poderiam “roubar” a bola das meninas, o que tornaria o jogo mais acessível e fluido para elas.

Foi um jogo tenso inicialmente, principalmente pelo desinteresse e desconforto de algumas meninas durante a prática. Gabrielly chegou a repetir algumas vezes: “Não sei jogar futebol!”, “E se eu errar ou cair? O povo vai rir de mim.” Intervi durante o processo encorajando-a e mediando as relações, mas sabia que não conseguiria me aprofundar nesse acolhimento.

Jhenifer se recusou a jogar. Chegou a entrar na defesa, mas pediu para sair com menos de dois minutos de jogo. Alegou estar com cólica. Victória estava apática, como de costume. Chegou a entrar no ataque, mas não saiu do lugar, literalmente. Mesmo com meu estímulo e dos/as colegas não se envolveu no jogo. Retirei-a e passei o colete para outra colega. Aproximei-me dela e conversamos brevemente. Perguntei o que estava acontecendo e ela disse apenas que não queria participar. Pedi para que se esforçasse mais em participar das aulas, pois essa socialização com os/as colegas era importante, e a lembrei que eu estava disponível para conversarmos quando ela sentisse necessidade.

Ao final do jogo nos reunimos no centro da quadra para analisar a vivência. Perguntei sobre as percepções que tiveram e muitos/as se mostraram exaltados: “Eu não gostei. Achei que seria mais fácil com as regras que colocamos, mas eu dificilmente ficava com a bola sem que o João Victor viesse roubar. Ele não conseguiu cumprir essa regra” (Marcelly); “Consegui sim! Só algumas vezes que eu tentava porque esquecia, mas depois me acostumei. O problema é que vocês demoram para passar a bola” (João Victor); “O Heitor também não conseguiu jogar sem tentar pegar nossa bola. Ficou chato porque o tempo todo tinha que parar e falar com ele” (Alicia); “Eu achei chato esse jogo assim. Muito parado, as meninas não desenvolvem e a gente fica recebendo passe ruim” (Heitor); “Vocês ficavam reclamando toda hora que a gente tentava chutar nos cones, como se só vocês pudessem fazer gol. Assim fica difícil aprender” (Marcelly).

Analisando a aula percebi que foi uma prática carregada de tensões. A insegurança de Gabrielly, o desinteresse de Jhenifer e Victória pela prática, os conflitos entre meninas e meninos que disputavam a bola no centro de quadra, tudo isso, apesar de frustrante, serviu para me confirmar que escolhi a turma certa para realizar a intervenção, pois mesmo diante de uma aula que envolvia criticidade e planejamento participativo o que imperou foi uma sequência de comportamentos que

ora reforçaram o distanciamento feminino das aulas de EF, ora reforçaram a validação hegemônica dos meninos nas práticas esportivas competitivas, principalmente do futebol (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016; SOUZA JÚNIOR, 2020).

Durante toda a aula minha intervenção se fez necessária para mediar conflitos que envolviam a prática de *bullying*, de machismo e de sexismo. Foi difícil porque, apesar do interesse da maioria por um jogo novo, durante a vivência foram frequentes as atitudes desrespeitosas que exigiram minha mediação. Notei que os comportamentos e as falas que alguns meninos tiveram com as meninas de suas equipes desmotivaram a participação delas, ao ponto de algumas pedirem para que as regras fossem novamente modificadas de tal forma que em algum momento ficassem apenas as meninas no centro da quadra. Esse resultado corrobora com o estudo de Souza Junior e Darido (2002) que aponta o interesse das meninas em jogar futebol em grupos mais homogêneos, onde as possibilidades de fracasso são atenuadas pela maior frequência com que o erro ocorre, ao contrário dos jogos mistos, onde há diversos fatores que levam à exclusão, como gênero, força e habilidade.

Com relação às condutas de três estudantes, Gabrielly, Jhenifer e Victória, que demonstraram insegurança e/ou desinteresse pela prática, compreendo que exigirão de mim uma intervenção mais particular, voltada para a identificação da origem desses comportamentos. Apesar de não ser esse o foco principal dessa intervenção-pedagógica, direta ou indiretamente essas condutas se relacionam com os temas aqui abordados. Acredito que o primeiro passo para promover uma maior participação dos/as estudantes, independente da etapa de ensino, é a identificação das causas de desmotivação. Pizani e outros (2016), citando a teoria de autodeterminação de Deci e Ryan (1985), apontam que os comportamentos motivacionais podem ser compreendidos entre uma escala, que vai desde o nível baixo de autodeterminação (desmotivação) até o nível alto (motivação extrínseca e intrínseca). No caso das estudantes em questão, como professora não vejo motivação intrínseca em nenhuma delas – que corresponde a uma participação voluntária e autônoma nas aulas puramente pelo interesse, pela diversão e pelo prazer. Jhenifer e Gabrielly se relacionam mais com a motivação extrínseca identificada, que é quando a realização da prática está vinculada a benefícios (como as notas), mesmo que não seja agradável ou interessante. Victória é um caso ainda mais preocupante, pois se enquadra na escala mais baixa, no nível desmotivacional.

Nesses últimos dois anos que tenho atuado como sua professora, foram raros os momentos de participação ativa e voluntária dela. Ela sempre esteve presente nas aulas, mas mesmo com as contextualizações das práticas corporais notava (e ainda noto) sua dificuldade em enxergar um propósito naquilo. É uma estudante que pouco socializa, muito introspectiva, e que exigirá ainda bastante atenção e intervenção.

Figura 5 - Vivência adaptada do Futebol Generificado.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 4: FEMINISMO, FEMISMO E MACHISMO ESTRUTURAL

Data: 23/06/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: exibição dos vídeos “A cultura do machismo e a violência contra a mulher” e “Sexualizadas desnecessariamente” com roda de conversa sobre machismo estrutural, sexualização do corpo feminino nos esportes e diferenças entre feminismo e femismo.

Objetivos: compreender os conceitos e diferenças entre machismo, feminismo e femismo; conceituar e exemplificar machismo estrutural; identificar situações do dia-a-dia que estão relacionadas a esses temas.

Iniciei a aula pedindo foco e concentração, pois se tratava de uma aula pós-almoço. Falei da importância do tema central que seria discutido e solicitei que se atentassem ao exercício do respeito com falas divergentes. Após a realização da chamada, comecei fazendo a seguinte pergunta: vocês têm noção do que é machismo? “Sei o que é, mas não sei explicar” (Lanna); “Quando o homem bate na mulher?” (Gabrielly); “Quando o homem não quer deixar a mulher fazer alguma coisa” (João Victor); “É quando a sociedade proíbe a mulher de ter/fazer alguma coisa pelo simples fato dela ser mulher. Porque não são apenas os homens, muitas mulheres praticam machismo consigo mesmas e com outras mulheres” (João Pedro); “Complementando o que João Pedro disse, a sociedade não deixa as mulheres terem os mesmos direitos que os homens” (Jhenifer).

Após essas respostas comecei a expor didaticamente o conceito de machismo (SILVA, 2010; SOUSA; NASCIMENTO; FIALHO, 2015) e a dar exemplos práticos, objetivando que eles/as compreendessem onde se encontram as relações machistas em nossa sociedade: quando a mulher é proibida pelo marido de trabalhar; quando a mulher recebe um salário menor que o do homem, mesmo desempenhando a mesma função; quando você julga sua namorada ou sua amiga por causa da roupa ou da maquiagem que ela usa, quando você acha que determinado esporte não pode ser realizado por mulheres, entre outros.

Fiz uma segunda pergunta: o que seria o contrário do machismo? Alguns/mas falaram juntos/as: “Feminismo?” Pedi que todos/as que concordassem com aquela resposta levantassem a mão e seis estudantes (quatro meninos e duas meninas) levantaram, mas já encabulados/as, pois ouviram outros/as colegas dizendo que não era isso. Um estudante pediu para responder: “O feminismo defende direitos iguais para todos. É o femismo que representa o contrário do machismo, pois prega a superioridade da mulher sobre o homem. Aprendi que o certo é femismo [referindo-se ao termo que representa o contrário de machismo]” (João Pedro). Após essa fala de João Pedro, fiz uma explanação explicando a diferença entre feminismo, femismo e machismo, e discutimos os estereótipos e preconceitos com o feminismo. Levei exemplos do machismo relacionado aos esportes, como o caso que repercutiu internacionalmente da seleção feminina de Handebol de areia da Noruega, que foi multada por jogar de short e não de biquíni no campeonato europeu e o caso da seleção de Ginástica Artística da Alemanha que na olimpíada de Tóquio, em 2020, optou por competir usando calça, fugindo dos tradicionais *collants*.

Após isso, exibi os vídeos “A cultura do machismo e a violência contra a mulher”, que abordava didaticamente esse tema por uma perspectiva histórica, analisando sua relação com as raízes do patriarcado e as consequências que imperam na sociedade atual e “Sexualizadas desnecessariamente”, que traz para o debate o caso da equipe feminina de Handebol da Noruega que foi punida por se negar a utilizar a calcinha como uniforme, mesmo tendo solicitado isso formalmente à Federação Europeia. Ao final das exposições, retomamos com a discussão para que eles/as expusessem suas percepções sobre os temas discutidos na aula: “Muita coisa passa sem que a gente perceba. Essa questão dos uniformes é bizarra e a gente, muitas vezes, não se dá conta enquanto assiste aos jogos” (Danielly); “Um absurdo pensar que as atletas não podem se vestir de forma mais confortável. Estamos em 2022” (Lanna); “Professora, confesso que esse assunto para mim é complicado. Já conversei com a senhora. Minha criação é bem tradicional. Estou aprendendo muita coisa, mas não é fácil mudar a forma de enxergar as coisas. Acho até que as pessoas feministas precisam ter paciência e serem educadas ao tratar desses temas” (Leonardo); “Não exija paciência por algo que já deveria ter mudado há muito tempo, Leo” (Marcelly).

Analisando essa aula pude confirmar minha percepção de que há um embate grande entre meninas, que se assumem feministas, e meninos, que assumidamente ou não apresentam atitudes machistas. Percebi que o conceito de feminismo é pouco compreendido em nesse meio, principalmente entre os meninos. A exceção à regra é o estudante João Pedro, que sempre demonstrou conhecimentos sobre assuntos variados, principalmente relacionados a racismo, feminismo, machismo, homofobia, entre outros. Vale aqui registrar a influência de seus dois irmãos mais velhos, Priscila e Eliseu, que já foram meus estudantes nessa mesma escola e que são reconhecidos pelos posicionamentos críticos e visões politizadas. O pai e a mãe deles sempre foram muito conservadores, principalmente o pai, mas após a separação deles há alguns anos a mãe passou a ter um posicionamento mais acolhedor com relação aos filhos, o que favoreceu muito essa melhoria na relação entre eles.

Outra análise que faço é sobre a fala do estudante Leonardo, pedindo paciência “das pessoas feministas” e da resposta “direta” dada pela Marcelly. Vejo isso como uma representação do que acontece socialmente, quando feministas são confrontadas por exigirem os seus direitos e por lutarem por seus espaços. Como se

fosse necessário “pegar na mão” de cada homem e ensinar pacientemente sobre machismo e feminismo, aguardando ainda um tempo para que eles assimilem toda a história antes de aceitarem seus papéis nessa desconstrução. Esse comportamento condiz com o que nos traz Marques (2020, p. 201) sobre o comportamento de muitos homens heteronormativos cisgêneros que ainda encontram dificuldades em compreender e aceitar o feminismo, muito provavelmente por medo de exclusão de seu grupo normativo e da visão de masculinidade defendida pela cultura.

A estudante Lanna também teve uma fala interessante ao analisar a polêmica envolvendo as jogadoras femininas da Noruega. Seu questionamento foi direcionado primeiramente à questão do conforto das atletas e não à objetificação do corpo feminino, mesmo a estudante já tendo, em outros momentos, demonstrado conhecimento e interesse em discutir assuntos relacionados a esse tema. Cabe aqui a reflexão sobre o porquê da não associação dessa questão à sexualização dos corpos das atletas. Será que a questão do conforto é tão importante para ela que priorizou esse questionamento? Ou será que para ela o conforto está diretamente associado a menor exposição do corpo feminino?

Essa foi uma aula interessante, não apenas por levantar temas que gostei muito de discutir, mas porque percebi interesse e curiosidade na maioria dos/as estudantes. Houve uma participação ativa, principalmente das meninas, que expuseram situações pessoais, opiniões e dúvidas. Os meninos também participaram, com atenção e curiosidade. Falaram pouco, mas estavam atentos às falas das colegas. Esta foi mais uma aula que considere com carga horária insuficiente para um melhor aprofundamento da discussão, mas creio que foi muito útil para a inicialização da temática, já que ao longo das próximas aulas voltaremos nesses assuntos, pois eles estão entrelaçados às práticas e aos objetivos centrais desse planejamento pedagógico.

Figura 6 - Exibição do vídeo sobre machismo estrutural.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 5: ARCOS, BOLAS E CORDAS

Data: 28/06/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência (exploratória e conduzida) com bolas, arcos e cordas por todos os gêneros com exposição da relação deles com a Ginástica Rítmica (GR). Reflexão crítica ao final.

Objetivos: manipular objetos buscando a não reprodução de movimentos padrões; expressar-se criativamente individual e coletivamente; conhecer alguns dos elementos da Ginástica Rítmica.

Nesse dia os/as estudantes tiveram uma prática exploratória com bolas variadas (basquetebol, futsal, voleibol e tênis), cordas individuais e bambolês. Num primeiro momento, solicitei que utilizassem os elementos livremente, mas que evitassem, no caso das bolas, movimentos característicos dos esportes. Muitos/as tiveram dificuldades nessa parte, não conseguindo explorar as bolas sem ser de forma esportiva.

Após um tempo, dividi a turma em três grupos e comecei a propor desafios diferentes para cada um (tínhamos a estação das bolas, a estação das cordas e a estação dos bambolês). Eles/as não sabiam, mas os desafios tinham a ver com movimentos da Ginástica Rítmica. Proposta passada para cada estação, eles/as tinham um tempo e ao meu sinal, precisavam trocar de estação, de tal forma que ao final todos/as explorassem os três equipamentos. Ao final da vivência, nos reunimos no centro da quadra para ouvir as percepções da aula: “Reparou, professora, que poucas meninas se interessaram pela estação das bolas, mesmo sabendo que não era para praticar esportes?” (Marcelly); “Eu achei chato não poder fazer movimentos esportivos com as bolas” (Victor).

No final, expliquei que os três objetos (bola, corda e arco) fazem parte, juntamente com maça e fita, dos aparelhos da GR. Perguntei se conheciam esse esporte e treze dos/as vinte e dois estudantes presentes disseram que sim (mas a maioria conhecia superficialmente). Perguntei também se sabiam dizer o motivo da escolha desse esporte para abrir nossa vivência e três estudantes responderam, questionando: “Por ser um esporte de menina?” Perguntei se em algum momento os meninos se sentiram incapazes de realizar os desafios, e todos responderam que não. Expliquei que essa aula foi pensada para possibilitar a eles/as uma reflexão prática inicial sobre esportes e gêneros. Falamos sobre a aplicabilidade dessa aula para qualquer gênero e solicitei que pesquisassem mais sobre a GR e trouxessem desafios novos para a próxima aula, onde teríamos contato com aparelhos oficiais.

Analisando essa aula me chamou atenção a fala da Marcelly se referindo ao pouco interesse das meninas pela estação das bolas e a fala do Victor que reforça o vínculo cultural dos meninos com os esportes com bolas, principalmente o futebol. Interessante observar que mesmo não sendo solicitado nenhum movimento específico com as bolas, o distanciamento de muitas meninas com esse elemento resultou em pouco interesse pela estação, ao mesmo tempo em que os meninos demonstraram frustração por não poderem explorar movimentos tipicamente esportivos com as bolas, como embaixadinhas e quiques, além de pouca criatividade para “pensarem fora da caixa”.

Considerarei esta uma aula com muita participação, mas com baixa proatividade estudantil. Eles/as exploraram de forma pouco criativa os movimentos com os elementos, ficando a maior parte do tempo realizando movimentos mais tradicionais (embaixadinhas com bolas, giros de bambolês na cintura e pular corda).

Após a implantação dos desafios, percebi que, num primeiro momento, muitos/as estudantes não acreditaram serem capazes de realizar a tarefa, mas com as tentativas e ajudas dos/as colegas, puderam experimentar a prática, respeitando os limites de cada um.

Figura 7 - Explicando a proposta da aula.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 8 - Estação da bola.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 9 - Estação do arco.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 6: GINÁSTICA RÍTMICA

Data: 30/06/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência adaptada da Ginástica Rítmica – fundamentos básicos com manejos de instrumentos próprios do esporte (bola, arco, corda, fita e maçã) e roda de conversa para análise das percepções.

Objetivos: identificar fundamentos e características básicas da GR; vivenciar movimentos básicos da GR utilizando elementos oficiais do esporte; relacionar a prática de GR às questões de gênero debatidas na escola.

Iniciamos a aula do dia com os/as estudantes agrupados/as em círculo no centro da quadra. Estavam curiosos/as para verem os equipamentos de GR que eu havia levado. Após a realização da chamada, comecei apresentando para eles/as a bola, a corda o arco (para que comparassem com os equipamentos da aula anterior e percebessem as diferenças de tamanho e peso, principalmente) e na sequência as

maças e a fita. Eles/as ficaram encantados/as e eufóricos/as para iniciarem o manuseio dos elementos. Na sequência perguntei se alguém havia pesquisado sobre a GR e seus movimentos, e apenas dois estudantes disseram que sim, João Pedro e Lanna.

Após essa apresentação inicial, os/as estudantes foram divididos/as em cinco subgrupos e a cada um foi disponibilizado um dos elementos da GR. A cada grupo foi entregue um elemento específico e um desafio a ser realizado (escolhi fundamentos básicos da GR). Observamos que a maior dificuldade foi no manuseio das maçãs. Mesmo com a solicitação de um movimento básico, a maioria dos/as estudantes teve dificuldades em não deixá-las caírem no chão. Na estação da bola, mesmo se tratando de um elemento específico da GR, os/as estudantes ainda tiveram dificuldades em focar na execução do fundamento solicitado, tendo a maioria, principalmente de meninos, a tendência de realizar fundamentos esportivos quando eu não estava próxima do grupo.

Uma situação inesperada, porém, muito gratificante, foi ver o estudante João Victor manuseando a fita. Não apenas porque ele teve facilidade em realizar o fundamento proposto, mas porque ele se mostrou muito interessado pelo elemento, a ponto de pedir para ficar naquela estação para ensinar aos demais colegas que tiveram dificuldade. Essa situação foi muito impactante, pois percebi que o fato do João Victor, um dos estudantes mais populares da sala, não ter agido de forma preconceituosa diante do elemento mais estereotipado da GR, fez com que os outros meninos experimentassem a fita sem tanto receio, sem ficarem olhando para os lados.

Ao final da vivência, quando todos/as passaram pelas cinco estações, nos reunimos novamente no centro da quadra para ouvirmos as percepções de todos/as. “Hoje foi muito legal! Esse bambolê é maior e mais pesado que o outro normal. No início achei difícil, mas depois consegui fazer o movimento” (Marcelly); “As maçãs foram as mais difíceis, na minha opinião. Com a mão direita eu consegui girar melhor que com a esquerda. Toda hora eu deixava cair, mas quando dava certo era bem legal” (Guilherme); “A fita é a mais legal! Embolabem no início, mas quando a gente pega o jeito se empolga e quer até fazer outros movimentos além do que a senhora pediu” (Alícia); “Achei a fita massa! Fiz uns movimentos ali que ninguém estava conseguindo fazer. Dominei” (João Victor). Comentei com ele que fiquei muito feliz em vê-lo envolvido e interessado por um elemento diferente da bola e perguntei se em

algum momento ele ficou receoso em manusear a fita, ao que ele respondeu: “Foi de boa. No início achei que teria dificuldade porque ela embola fácil, mas depois peguei o jeito e fiz uns movimentos “da hora” com ela”.

Analisando essa aula pude constatar que o desconhecimento da GR, enquanto esporte culturalmente associado às mulheres, mesmo que parcialmente, fez com que os meninos, principalmente o estudante João Victor, experimentassem seus elementos e fundamentos sem receios ou preconceitos. Essa conduta favoreceu para que ocorresse um contato mais sensível com os elementos, sem que tivéssemos as barreiras culturais limitando essa experimentação (OLIVEIRA; PORPINO, 2010). Com isso, puderam experimentar uma modalidade diferente, sem deixar de contextualizar e discutir as questões de gênero, tema central da vivência – um ganho para eles/as e para mim, com certeza.

Finalizo dizendo que foi uma aula muito produtiva. Os/as estudantes se empolgaram com os equipamentos de GR e participaram ativamente. Infelizmente, como na maioria das aulas de EF, o tempo para a vivência não foi suficiente para que explorassem com tranquilidade cada elemento. Ao final do dia, diante do pedido da maioria, prometi que oportunizaria a eles/as novamente essa vivência em uma data próxima.

Figura 10 - Estudantes com fita, maçãs e cordas.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 7: PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO

Data: 05/07/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: roda de conversa sobre práticas corporais e gênero, com seleção de algumas práticas para vivência.

Objetivos: identificar práticas corporais que culturalmente têm relação com um gênero específico; selecionar práticas corporais para serem vivenciadas na escola que tenham relação com a temática de gênero.

Esta aula foi realizada em sala. Organizamos as cadeiras em um grande círculo e após a chamada iniciei a conversa fazendo uma retrospectiva das primeiras aulas da intervenção. Relembrei com eles/as as ações e discussões iniciadas e perguntei o que estavam achando dessa experiência: “Eu estou gostando muito! Adorei a aula de GR. No início achei difícil, mas depois peguei o jeito. E a aula do futebol generificado foi bem legal também, mas não a primeira, a que mudamos a regra” (Gabriela); “A aula com os equipamentos diferentes [se referindo aos equipamentos da GR] foi maneira. Eu achei bem “da hora” a parada da fita” (João Victor); “Todas as aulas têm sido legais e importantes porque tem nos feito discutir e refletir sobre preconceitos, machismo e etc” (João Pedro).

Após ouvi-los/as, pedi para que refletissem novamente sobre as problemáticas vivenciadas na escola que motivaram essa pesquisa intervenção. Lembrei a todos/as que teríamos momentos de práticas diversificadas, mas que os momentos de discussão, debate e reflexão também seriam constantes, pois sem eles dificilmente nos aprofundaríamos nas temáticas elencadas da forma que precisaríamos. Ao final dessa minha fala, solicitei que pensássemos coletivamente nas práticas corporais que estavam culturalmente atreladas a um gênero específico e, na sequência, pedi que me dessem exemplos. Após refletirem e dialogarem eles/as citaram como práticas corporais associadas ao gênero masculino: futebol, futebol americano, BMX/*downhill*, *le parkour* e lutas. Como práticas corporais associadas ao gênero feminino citaram: dança e voleibol. Alguns/mas chegaram a associar alguns esportes de aventura ao gênero masculino, alegando que quando veem na televisão ou internet cenas de esportes muito radicais, normalmente os

praticantes são homens.

Pedi para que refletissem sobre essas categorizações e alguns/mas começaram a falar: “Tem esportes que são muito violentos, não dá para a mulher fazer. Quer dizer, até dá, mas nem todas têm físico para aguentar” (Gabrielly); “O futebol sempre foi mais de menino, né? De uns anos para cá que a gente tem visto as meninas mais interessadas. Mas ainda são poucas, porque o preconceito com elas ainda é grande” (Leonardo); “Na verdade, se você gosta mesmo de um esporte, tem que fazer independente do que os outros falam. Eu mesma, sempre tive apoio do meu pai. Quando ele me levava para jogar bola nocampinho só tinha eu de menina e ele sempre me incentivou. Se eu fosse pensar pelo que os outros falavam de mim, eu tinha desistido de aprender e jogar futebol, mesmo gostando tanto” (Danielly); “Hoje em dia eu vejo mais homens dançando, sei lá, acho que dependendo do estilo não tem esse negócio de ser só de menina, não. No *Tik Tok*, por exemplo, o que tem de homens que dançam e fazem sucesso, acho bobeira falar que é coisa de menina” (João Victor); “Tem uns esportes que são mais brutões, né? Acho que por isso a tendência é ter mais homens do que mulheres fazendo. Não que a mulher não possa fazer ou não consiga... acho que é cultural mesmo porque antigamente as meninas não podiam fazer nada que machucassem elas, né? Tinham que aprender a cuidar de casa e os meninos é que se ralavam todo nas brincadeiras. Ainda tem família que cria as meninas como se fossem frágeis, e sabemos que não são” (João Pedro); “Concordo com o João Pedro. Os meninos sempre puderam mais que as meninas. Até hoje em dia, ainda tem gente que julga a menina pelas roupas, pelo jeito de falar, de andar... a gente já avançou muito nessas discussões, mas ainda encara muito julgamento” (Marcelly); “Acho que tem esporte que deve ser só de menino e outros só de menina. Têm uns que são mais violentos, elas se machucariam demais. Acho que a maioria [dos esportes] até pode todo mundo fazer, mas alguns têm que ter separação mesmo” (Ícaro).

Após alguns minutos de falas e participação ativa, precisei interrompê-los/as para que pudessemos pensar juntos/as nas práticas corporais elencadas e nas possibilidades de vivência escolar. Dentre as citadas por eles/as, optamos inicialmente pela vivência de Lutas e Voleibol para contextualizar a discussão de gênero e práticas corporais. Finalizei com eles/as agradecendo a participação e as sugestões dadas e combinei de encontrá-los/as na quadra na próxima aula para uma vivência prática, lembrando a todos/as que essas discussões seriam retornadas

em muitos outros momentos.

Analisando essa aula me chamou a atenção algumas falas como a da Danielly, que deixou claro a importância de seu pai na construção da relação dela com o futebol. Essa fala demonstra o quanto a família impacta direta e indiretamente na relação das crianças e jovens com as práticas corporais, principalmente quando as questões de gênero atravessam essa relação. Será que se seu pai não a apoiasse, a Danielly seria essa menina apaixonada por futebol e que tem tantas habilidades desenvolvidas? Além da fala da Danielly, me chamou a atenção também as falas do João Victor e do João Pedro. Fiquei feliz em ver o João Victor reconhecendo a dança como uma prática possível e acessível para diferentes gêneros, reforçando até a relação atual das redes sociais nessa difusão da dança entre os homens. Já o João Pedro conseguiu analisar muito bem a relação dos gêneros com as práticas corporais específicas pelo viés cultural, deixando claro que conseguia enxergar esse fator como potencializador dessa relação. Nesse contexto mais politizado, Marcelly também apresentou uma linha de raciocínio condizente com falas anteriores, conseguindo fazer uma boa leitura dessas relações sociais. Por fim, destaco a fala de Ícaro, que vai na contramão dos/as colegas, reafirmando que apesar de concordar que há um grande número de práticas que são para todos/as, ainda acredita que há esportes que são apenas para homens e outros que são apenas para mulheres. Infelizmente, apesar de ter sido o único estudante da sala a afirmar isso de forma categórica, sei que não carrega sozinho esse pensamento ainda há muito dessa concepção dualista nas falas e atitudes diárias de muitos/as deles/as, principalmente em aulas que envolvem práticas competitivas. Cabe a mim, cada vez mais, reforçar essa quebra de paradigma promovendo aulas contextualizadas e que fomentem a visão crítica que tanto desejo que eles/as tenham.

Apesar de alguns/mas estudantes não participarem ativamente, essa foi uma aula bem produtiva. Alguns/mas ficaram chateados/as no início quando perceberam que não teríamos práticas no dia, mas depois se envolveram na discussão (com exceção do Victor, que dificilmente participa desses momentos de debate – percebo que ele faz questão de ficar em silêncio como forma de manifestação contra aulas não práticas). Com as falas e discussões consegui captar bem as percepções deles/as sobre gênero e práticas corporais e acredito que me ajudará muito no planejamento das próximas ações.

AULA 8: JOGOS DE OPOSIÇÃO

Data: 06/07/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência mista de jogos de oposição (Lutas) - escolha elencada pelos/as estudantes, com roda de conversa sobre percepções.

Objetivos: vivenciar, de forma mista, jogos de oposição reconhecendo habilidades e fundamentos similares aos das lutas em geral; identificar características das lutas que estão relacionadas ao preconceito de gênero; reconhecer as lutas como prática corporal possível de ser trabalhada nas aulas de EF.

Hoje realizamos a primeira aula de uma prática corporal elencada pelos/as estudantes a partir da discussão de estereótipos de gênero, cultura e práticas corporais. Iniciei reunindo todos/as no centro da quadra e explicando a organização da aula. No espaço já havia uma área com tatames, de 6m por 2m, e uma área com colchão de ginástica. Após uma fala introdutória e resumida sobre a origem das lutas e as possibilidades de adaptação para o ambiente escolar (LOPES; KERR, 2015), estabeleci as regras iniciais e expliquei a dinâmica dos jogos de oposição quem eles/as vivenciarão. O princípio básico seria a definição das duplas que se enfrentariam a partir da proximidade da altura e do peso corporal, e não a partir do gênero, o que fez com que as disputas acontecessem de forma mista, na maioria das vezes.

Foram apresentados dois tipos de jogos de oposição: na primeira disputa os/as adversários/as deveriam se posicionar no centro do tatame, de frente um/a para o/a outro/a, posicionar as mãos próximas aos ombros do/a adversário/a e, ao sinal, tentar empurrar o/a oponente para fora do tatame. No segundo jogo os/as adversários/as deveriam se sentar no colchão, de frente um/a para o/a outro/a e com os pés se tocando e, ao sinal, deveriam empurrar o/a oponente para que ele/a se desequilibrasse e tocasse as mãos ou as costas no colchão.

Ao fim da aula, reuni novamente todos/as no centro da quadra para ouvir suas percepções sobre a vivência: “Eu adorei! Primeira vez que eu consigo me destacar na aula (risos). Foi difícil me tirar do tatame” (Thaís); “A gente pensa que é fácil, mas não é. No segundo jogo, só de ter que levantar o pé para começar eu já me

desequilibrava” (Alícia); “Eu gostei, achei massa! Só acho que amanhã não vou conseguir andar de tanto que eu me esforcei” (Leonardo). Destaquei a participação autônoma de muitas meninas, como Thaís e Yasmin, que normalmente não se envolvem prazerosamente com as práticas, e provoquei uma reflexão sobre as disputas mistas, perguntando se alguém havia achado injusta a organização do jogo como foi feita: “Foi de boa! Tinha disputa com meninos que eu perdia, tinha disputa que eu ganhava. Gostei porque ser menino ou menina não era importante para a disputa” (Thaís); “Eu achei legal. Ganhei do João Pedro e até do Arthur!” (Lanna). Ao final, eles/as foram liberados e deixamos combinado nosso encontro no auditório na próxima aula.

Analisando essa aula percebi, como bem ressaltam Lopes e Kerr (2015), que é possível abordar de forma diversificada as lutas como conteúdo da EF escolar mesmo quando o/a docente não é especialista em nenhuma modalidade. Confesso que já explorei essa unidade temática, mas nunca com esse tipo de abordagem. À medida que eu explicava as regras dos jogos de oposição, sentia uma euforia contagiante vindo deles/as. Foi muito interessante ver estudantes que se envolvem pouco com as aulas participando ativamente e voluntariamente dessa. Confirmando que essa foi uma aula que apresentou ótimos resultados. Os/as estudantes quiseram fazer torneio, trocar de oponentes e souberam realizar as disputas com respeito e organização. Durante a vivência foi necessário colocar pessoas nas laterais das áreas de embate para que dessem apoio e segurança aos/às competidores/as. Eles/as mesmos/as conduziram a arbitragem dos jogos enquanto eu auxiliava na execução dos movimentos e otimização do tempo de aula. Ao fim, muitos/as pediram que repetíssemos essa vivência, o que eu já havia planejado, porém com novos jogos de oposição.

Figura 11 - Área dos jogos de oposição.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 12 - Jogo de oposição “empurra-empurra”.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 13 - Jogo de oposição “pé com pé”.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 9: GÊNERO E SEXUALIDADE

Data: 12/07/2022.

Tempo de aula: 1h40 min.

Conteúdo: exibição do vídeo “Sexualidade: Sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero” e do documentário: “Depois da Tempestade: a LGBTQFobia na escola” com roda de conversa sobre corpo, identidade e preconceito.

Objetivos: conceituar gênero, sexo e orientação sexual; conhecer e distinguir diferentes formas de identificação de gênero; reconstruir o trato com a diversidade de gênero, respeitando as individualidades.

Esta aula, que aconteceu no auditório, foi para mim uma das mais importantes da intervenção. Após a chamada, senti a necessidade de alertá-los/as sobre a não aceitação de comportamentos impróprios e desrespeitosos, principalmente naquele dia, pois trataríamos de assuntos importantes, porém delicados. Solicitei que todos/as estivessem atentos/as aos vídeos e posteriormente às falas dos/as colegas e que buscassem se abrir para novos conhecimentos.

Após a exibição do primeiro vídeo intitulado “Sexualidade: Sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero”, que aborda por meio de uma narrativa didática os conceitos e as diferenças entre esses termos, conversei com eles/as

sobre um dos resultados que a análise do questionário (que eles/as preencheram no início da intervenção) gerou: a maioria dos/as estudantes já praticou ou já sofreu *bullying* e/ou preconceito. Conversamos sobre os motivos que ainda levam a maioria deles/as a terem essas atitudes, mesmo cientes de que não são brincadeiras, e alguns/mas afirmaram que muitas vezes ainda cometem *bullying* ou são coniventes com quem comete para serem aceitos/as no grupo social ou para não serem alvos de ofensas. Na sequência, falamos do crescimento dos movimentos sociais que discutem temas relacionados à lgbtfobia, ao machismo, entre outros, e de como percebo que muitos/as estudantes, apesar de já reconhecerem e questionarem quando sofrem alguma atitude discriminatória, ainda não conseguiram deixar de praticar o *bullying* e o preconceito na mesma proporção.

Falamos sobre a complexidade de se conceituar sexualidade, que está para além dos órgãos genitais, e de como é difícil ver esse assunto sendo abordado na Educação Básica de uma forma mais aprofundada. Eles/as disseram que o assunto já foi tratado uma vez com eles/as no 7º ano, porém de forma superficial ao se falar de corpo humano nas aulas de Ciências. Discutimos também a relação de gênero com as questões culturais e os padrões sociais. Dei como exemplos as cores de roupas que desde a infância são associadas a cada gênero, os brinquedos que reproduzem e reforçam estereótipos sociais – carrinho e bola para meninos, boneca e panelinhas para as meninas, os comportamentos moldados – menino pode escalar, rolar, pular, enquanto menina deve se comportar, falar mais baixinho, sentar elegantemente, entre outras coisas (FINCO, 2013).

Na sequência exibi o premiado documentário paranaense “Depois da Tempestade”, que aborda a LGBTFobia na escola, com depoimentos e questionamentos sobre qual o espaço na escola para as pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo e cisgênero. Após essa exibição, voltamos à discussão sobre os conceitos, pois percebi que alguns/mas ainda estavam com dúvidas sobre as diferenciações dos termos. Para contextualizar, perguntei a alguns/mas estudantes se eles/as se identificavam com algum gênero. Arthur ficou envergonhado com a pergunta, mas respondeu que se identificava com o gênero masculino. Quando a pergunta foi dirigida a Victória, todos/as os/as estudantes mais próximos/as a ela riram junto com ela. A estudante disse não saber responder, pois percebeu recentemente que não se identifica totalmente com nenhum dos dois gêneros normativos. O estudante João Pedro deu a mesma resposta que a Victória.

Expliquei que isso não deveria ser visto como um problema, pelo contrário, representava que eles/as estavam se descobrindo enquanto seres em construção, e que por serem discussões recentes e ainda pouco exploradas no contexto escolar, causam certo estranhamento em alguns/mas pessoas. Nesse momento trouxe para a discussão a dificuldade que muitos/as professores/as encontram para trabalharem com a temática de gênero, seja por medo de retaliações, por desinteresse ou discordância ou por considerarem não saber o suficiente sobre o assunto (SILVA; FERREIRA, 2019). “Não é qualquer professor que consegue falar desse assunto, Amanda. Tem gente que acha que isso nem é assunto para tratar na escola” (João Pedro).

Na sequência conversamos sobre binarismo e as novas siglas do termo “LGBT” (FARIA FILHO; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2022). Para contextualizar citei o meu caso como exemplo: pessoa do sexo feminino, heteronormativa e cisgênero. Durante minha fala a Marcelly brincou dizendo “que sem graça!”, e rimos. Essa fala incomodou o Leonardo, que disse ser errado achar que heterossexuais são sem graça. Ele disse que se eles/as estavam pedindo respeito pela diversidade que deveriam respeitar também os heterossexuais. Nesse momento eu intervi dizendo que eu entendia que esse assunto era desconfortável para alguns/mas pessoas ali, mas que precisavam reconhecer a importância de tratarmos dessa temática, da mesma forma que os/as que se identificavam com os padrões normativos precisavam reconhecer seus próprios privilégios.

Na sequência, segui falando sobre a diferença entre orientação sexual e opção sexual, explicando que se não é uma escolha então não é uma opção, portanto esse termo não deveria ser utilizado. Expliquei o significado de pessoas não-binárias e falei sobre as novas nomenclaturas associadas a gênero e orientação sexual (FARIA FILHO; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2022). Discutimos sobre a relação da não-heteronormatividade com preceitos religiosos principalmente de cunho cristão-conservador (DA SILVA; BARBOSA, 2016; PIRES, 2020). Nesse momento, Gabrielly pediu para contar um caso: “Eu vi no Instagram o caso de um homem que era gay e depois que foi para a igreja e fez os acompanhamentos conseguiu virar homem de novo. Quer dizer, não virar homem, você entendeu? Virar heterossexual, isso”. Na sequência, outros/as estudantes falaram: “Eu conheço uma mulher que a vida inteira falou que era sapatão, mas hoje ela está casada com um homem e tem dois filhos” (Lavínia); “O vizinho do meu pai é gay, sempre foi gay. Quando eu fui

visitar meu pai dessa última vez eu soube que ele estava namorando uma menina e tinha entrado para a igreja. Porém a gente via na cara dele que ele não estava feliz com aquilo” (Jhenifer); “Não é o caso de todo mundo, mas eu penso que da mesma forma que tem pessoas que falam para todos que são heterossexuais e na verdade não são, também acredito que existam os que falam ser LGBT, mas são na verdade hetero” (Lanna); “Eu conheci uma menina na internet que me confessou que só dizia não ser hetero para ficar mais *cool*, ficar mais na moda” (Victória); “Eu acho que da mesma forma que uma pessoa pode virar gay ela pode virar hetero” (João Gabriel). Nesse momento aproveitei-me das falas para destacar o julgamento que fazemos das pessoas que vivenciam várias fases e que se (re)conhecem de formas distintas ao longo da vida e de como é difícil para muitos/as de nós validar as mudanças que os/as outros/as vivenciam, como se essa conduta representasse indecisão ou farsa. “É porque dá uma sensação de que é mentira, né? Quando um homossexual se diz “convertido” porque entrou para a igreja, a gente vê que nem sempre é verdade, que tem a pressão da família, da sociedade” (João Pedro). Nesse momento expliquei que a pressão familiar e religiosa realmente é muito grande, e que muitos/as acabam reprimindo seus desejos para agradar outras pessoas. Isso gera uma falsa sensação social para os/as conservadores/as de que a homossexualidade é tratável, como se fosse uma doença (DA SILVA; BARBOSA, 2016).

Essa foi uma aula muito importante, mas também bastante tensa. Na turma do 8º03 em particular, a turma com a qual produzo dados para análise, tive uma participação ativa de muitos/as estudantes e nenhum problema específico. Já nas demais turmas do 8º ano aconteceram situações que merecem ser compartilhadas aqui.

Durante esta mesma aula com a turma do 8º04, um estudante se levantou e saiu do ambiente dizendo que iria beber água. Após quinze minutos, aproximadamente, a coordenadora pedagógica me chamou na porta do auditório. Ela estava com o estudante que havia saído e que estava próximo à quadra assistindo outra aula. Ao questioná-lo sobre o motivo de estar fora de sala, ele alegou que eu estava passando um conteúdo sobre gays, e que ele não queria participar disso. Ao me relatar essa situação na porta do auditório, me virei para o estudante e pedi para que entrasse, pois esse desconforto diante de assuntos tão importantes era o motivo que me levava a abordá-los na escola. Disse também que era por causa de pessoas que não conseguiam lidar com as diversidades que essa

intervenção se fazia necessária e meu trabalho continuaria. Ele entrou, mas se isolou no canto do auditório. A coordenadora ficou com semblante de preocupação e eu a agradei convidando-a a participar de minhas aulas sempre que quisesse. Ela, assim como toda a equipe gestora, recebeu todo o planejamento das aulas desde o início das ações, mas apesar disso notei que nessa etapa da intervenção o clima de tensão também envolveu parte da equipe gestora, provavelmente por temerem a reação de alguns/mas estudantes e familiares acerca da abordagem dessa temática.

Outra situação que corrobora com essa minha percepção aconteceu após essa mesma aula, porém com a turma do 8º02. A pedagoga recebeu uma ligação da mãe de um estudante querendo saber por que o filho dela estava estudando sobre sexo em vez de jogar bola. A pedagoga conseguiu explicar do que se tratava a aula e, após me contar o ocorrido, sugeri que convidasse ela e qualquer outro/a responsável que entrasse em contato com a gestão para comparecer à escola e conversar pessoalmente comigo. Apesar disso, durante os meses da intervenção pedagógica, nenhuma pessoa me procurou.

Após essas duas situações relatadas, a coordenadora pedagógica me orientou a enviar todos os meus planos de aula para a Superintendência Regional de Ensino, para que, segundo ela, eu me resguardasse de qualquer denúncia ou reclamação que eu pudesse sofrer. Eu disse a ela que não achava necessário, uma vez que a equipe gestora estava ciente e de posse de meu planejamento, e que os pai/mães ou responsáveis, bem como os/as próprios/as estudantes, haviam assinado os termos de autorização e participação da pesquisa intervenção.

Essa foi uma aula repleta de tensões. Falar de sexualidade, gênero, orientação sexual, entre outros assuntos relacionados, apesar de serem temas vinculados ao corpo, objeto de estudos da EF, ainda geram muita tensão e polêmica no ambiente escolar, assim como na família e na sociedade. Vale reforçar que essa pesquisa intervenção ocorreu durante um governo presidencial de extrema-direita (2017/2022) onde o conservadorismo imperou sob a forma de projetos de leis que proibiam (ou tentavam proibir) as discussões de gênero e diversidade sexual nas instituições educacionais. Essa tensão que pairou sobre as instituições deixou muitos/as professores/as com receio de abordar esses e outros assuntos que envolvessem política e religião, por exemplo (GARCIA; DE ALMEIDA; DE ALMEIDA, 2021). Apesar de toda essa tensão sinto que poderia ter sido muito pior. Teve preocupação de parte da gestão, mas o apoio sobressaiu. Percebi que mesmo

cientes de que poderíamos encarar reclamações e denúncias, eles/as sabiam da importância de ações como essa no ambiente escolar. Infelizmente, essa não é a realidade de muitos/as professores/as desse país (MORAIS; BAIÃO; FREITAS, 2020).

Após essa aula percebi que meu desejo em trabalhar com a temática de gênero na escola aumentou. Creio que passar por essas situações me fez acreditar ainda mais que estou no caminho certo. Sei que muitas vezes precisarei realizar ações pedagógicas individualmente, mas meu otimismo me leva a crer que isso não será assim por muito tempo. Aos poucos buscarei expandir minhas ações envolvendo cada vez mais outras áreas dentro da escola. Como bem classificaram Silva e Ferreira (2019, p. 15), seja numa situação silenciosa-individual ou otimista-articulada, o importante é a ação contínua objetivando “desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero”.

Figura 14 - Exibição de vídeos sobre gênero, sexualidade e orientação sexual.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 10: JOGOS DE OPOSIÇÃO – PARTE 2

Data: 14/07/2022

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência mista de jogos de oposição (Lutas) - escolha elencada pelos/las estudantes, com roda de conversa sobre percepções.

Objetivos: vivenciar, de forma mista, jogos de oposição reconhecendo habilidades e fundamentos similares aos das lutas em geral; identificar características das lutas que estão relacionadas ao preconceito de gênero; reconhecer as lutas como prática corporal possível de ser trabalhada nas aulas de EF.

Nesse dia realizamos a segunda parte da aula de jogos de oposição – unidade temática ‘lutas’. Iniciamos realizando uma roda no centro da quadra para realizar a chamada e passar as informações sobre a vivência. Após a explicação das regras dos jogos, fizemos a mesma divisão da primeira aula (por peso e altura aproximada e não por gênero).

Os jogos de oposição dessa aula foram realizados com alguns elementos. O primeiro foi intitulado “agarra bastão” e consistia em dois/uas oponentes sentados/as, com as solas dos pés se tocando e segurando um bastão. Ao comando, ganhava quem conseguisse retirar o/a adversário/a da posição sentado/a. O segundo jogo foi intitulado “agarra cone”, no qual os/as oponentes tinham uma corda amarrada em uma de suas pernas e ficavam direcionados/as para lados opostos. Ao comando, ganhava quem conseguisse tocar no cone de sua área primeiro.

Os/as estudantes se envolveram bastante com a proposta, assim como na aula anterior. Tivemos destaques de estudantes que nas aulas de esportes com bolas não se destacavam (foi o caso da Thaís, principalmente). Durante a realização da vivência, eles/as souberam se organizar bem, auxiliando colegas que estavam na disputa enquanto aguardavam para entrarem na área de luta. Após a prática, nos reunimos novamente no centro da quadra para que os/as estudantes relatassem a experiência: “Gostei muito! Na disputa da corda me joguei. A gente pode até fazer um desses de novo com a corda na cintura. Só colocar um colchonete fino para proteger” (Heitor); “Achei difícil o da corda, mas gostei bem do jogo do bastão. Se

você descuida o adversário te levanta rapidinho” (Marcelly); “Quero mais disputas na próxima aula. Quero revanche de alguns que perdi e não deu tempo hoje de jogar novamente” (João Pedro). Por conta do horário, precisei encerrar o momento de conversa, apesar de vê-los/las interessados/das em continuar com as disputas no tatame. Finalizei combinando encontrá-los/las no auditório em nossa próxima aula para falarmos da Ginástica Rítmica, das Lutas e dos estereótipos de gênero.

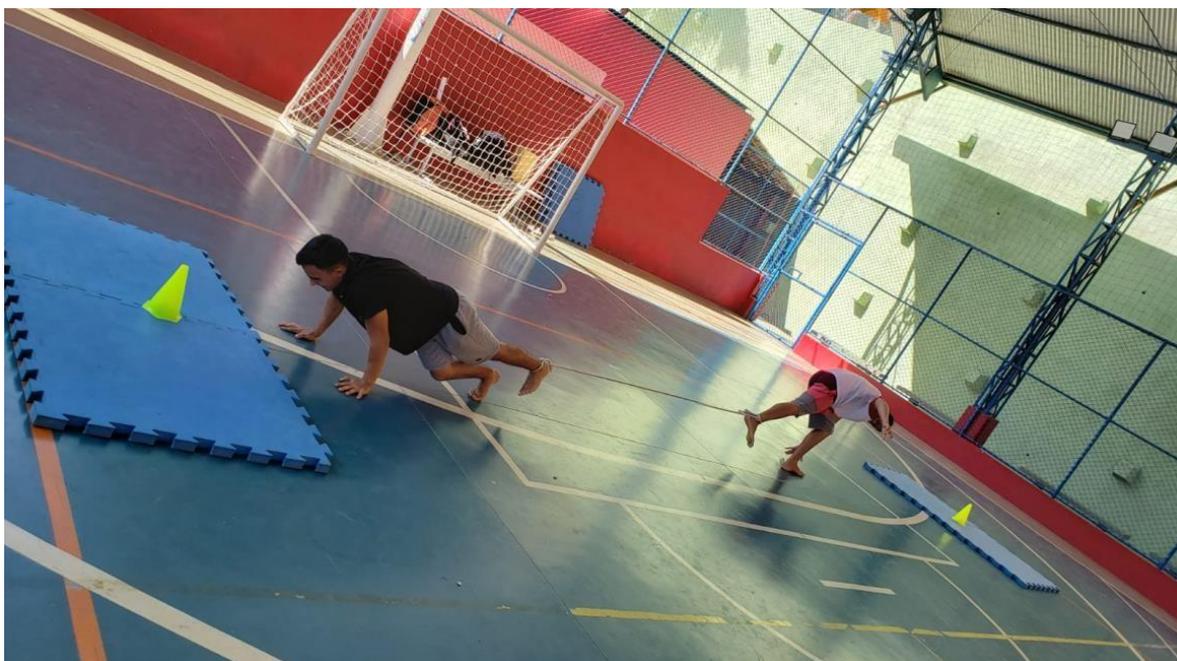
Analisando essa aula percebi o quanto eles/as se envolveram com esse conteúdo. Meninos e meninas vivenciaram os jogos de forma respeitosa, deixando o espírito competitivo se manifestar apenas no momento do embate, mantendo posturas éticas e relações saudáveis. Ao longo de toda a prática demonstraram organização e cuidado. Como professora, fiquei satisfeita com a inserção desse conteúdo na intervenção pedagógica, porém, para uma ação futura, creio de será importante problematizar também a questão da violência associada aos esportes de combate e ao pouco espaço que essa unidade didática ocupa dentro das aulas de EF escolar (LOPES; KERR, 2015).

Figura 15 - Jogo de oposição “puxa bastão”.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 16 - Jogo de oposição “agarra cone”.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 11: LUTAS, GINÁSTICA RÍTMICA E ESTEREÓTIPOS

Data: 02/08/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: exibição de vídeos sobre Ginástica Rítmica masculina e Lutas - Sumô com ênfase nos estereótipos e preconceitos comuns a cada modalidade com roda de conversa ao final.

Objetivos: conhecer a história e algumas especificidades da Ginástica Rítmica e do Sumô; analisar criticamente os fatores que associam esses esportes ao debate de gênero e preconceito; reconhecer atitudes gordofóbicas e combatê-las.

Essa aula aconteceu no auditório. Iniciei realizando a chamada e explicando que os vídeos que seriam exibidos estavam relacionados às duas práticas corporais que eles/as vivenciaram recentemente: GR e Lutas. Primeiramente foi exibido o vídeo sobre o Sumô, trazendo algumas informações, tais como seus aspectos históricos, regras da luta e curiosidade sobre a vida profissional e pessoal dos lutadores no Japão. Após esse, exibimos uma apresentação competitiva de GR

masculina de uma equipe também japonesa.

Ao fim das exposições abrimos para ouvir as percepções sobre os vídeos. Foi notório o desconforto com o vídeo sobre o Sumô. Durante a exibição, eles/as riam e comentavam sobre os corpos dos lutadores, mesmo tendo alguns/mas colegas chamando a atenção sobre isso. Quando abri para a fala deles/as, já sabia que esse seria o tema mais relevante: “Ai, eu achei estranho. Um monte de bunda feia!” (Marcelly); “Não é que é feio... é estranho para a gente. Achei muito doido ver o Japão, onde tem tanta gente magra, cultuar o corpo gordo dos lutadores” (João Pedro); “Eles têm uma vida muito cheia de regras [se referindo aos lutadores de sumô no Japão] e são tratados como deuses. É muito estranho para a gente que não é dessa cultura vê-los dessa forma” (Jhenifer); “É ai que a gente vê o quanto a cultura influencia nas nossas opiniões, né? Até no que a gente acha bonito e feio” (Lanna).

Quando comecei a falar sobre padrões de beleza instigando a reflexão deles/as para pensarmos nas características ocidentais e orientais a aula precisou ser interrompida para um comunicado da pedagoga, o que me levou a encerrar uns minutos antes do previsto. Porém, apesar do pouco tempo de discussão sobre as temáticas, pude perceber como as falas gordofóbicas se difundiram sem grandes represálias. O próprio grupo estudantil que tanto confronta atitudes machistas, sexistas, racistas, entre outras, não reconheceu o preconceito presente em seu próprio desconforto diante de um corpo gordo. Souza e Gonçalves (2021) levantam uma reflexão interessante e necessária sobre isso quando apontam a relação dos arquétipos corporais socialmente estabelecidos com a ridicularização e o desprezo dos corpos gordos. Diante disso, cabe a reflexão: será que estudantes como a Marcelly se sentiram mais à vontade para externar seu desconforto diante do corpo gordo por ser ele de um homem? Ou por ser ele de uma cultura tão distante?

De um modo geral, a aula foi produtiva. Já havia previsto que as falas girariam mais em torno do Sumô do que da GR. Infelizmente o tempo foi pequeno e não me permitiu amarrar as percepções com a temática de nossa pesquisa. Ao final solicitei que viessem com roupas e calçados adequados para a próxima aula, pois teríamos uma vivência de voleibol com o professor Alex (professor deEF que trabalha com o Ensino Médio e comanda as equipes de voleibol da escola).

AULA 12: VOLEIBOL E GÊNERO

Data: 04/08/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: roda de conversa sobre voleibol e seus aspectos históricos relacionados aos gêneros com vivência de fundamentos básicos.

Objetivos: conhecer os fatores históricos e culturais envolvidos na relação do voleibol com os preconceitos de gênero; identificar posicionamentos preconceituosos durante a vivência de voleibol; experimentar alguns fundamentos do voleibol.

Esta aula foi muito aguardada pela maioria dos/as estudantes do 8º03. Eles/as estavam ansiosos/as para vivenciar um pouco do voleibol, pois, com o retorno do professor Alex para nossa escola em 2022, esse esporte voltou a ser mais difundido, principalmente com a organização das equipes escolares e criação da disciplina eletiva de voleibol (tudo sob o comando dele).

No início da aula nos reunimos com os/as estudantes, eu e professor Alex, próximos ao quadro branco que fica na parede lateral interna da quadra. Após eu apresentá-lo à turma formalmente, passei a palavra a ele. Como ele já estava ciente do contexto no qual se baseava minha pesquisa-intervenção sabia que precisava iniciar falando sobre as questões de gênero atreladas ao esporte voleibol, e assim o fez. Começou perguntando o que eles/as conheciam do esporte. Seguem algumas respostas: “Eu conheço o esporte desde criancinha. Meu pai sempre gostou de jogar e me levava para o clube para jogar com ele desde muito nova. Eu não sou boa, preciso aprender muita coisa ainda, mas já sei jogar um pouquinho e gosto demais” (Lanna); “Eu já tinha visto alguma coisa sobre o vôlei na televisão, mas foi aqui que eu vi mais e me interessei mais. Fico babando vendo o pessoal do Ensino Médio jogando na hora do almoço” (João Pedro); “Eu acho lindo, mas não tenho jeito para jogar vôlei. Acho bem difícil” (Alícia).

Após essa introdução, contou brevemente sobre a história do voleibol, sua origem e suas relações com as questões de gênero, principalmente com as problemáticas relativas ao machismo e à lgbtfobia. Citou exemplos pessoais, como o

fato de seu pai não ter gostado quando ele, então adolescente, resolveu se dedicar mais ao voleibol do que ao futebol (outro esporte no qual ele também demonstrava ter habilidades), e como seu filho (atualmente com 15 anos) está propenso também a seguir o mesmo caminho, porém dessa vez tendo o apoio paterno.

Com a fala do professor Alex alguns/mas estudantes sentiram a necessidade de compartilhar situações que representavam essas temáticas. Seguem algumas falas: “Eu vejo essa questão do machismo também presente no voleibol. Eu sei que no futebol é maior, mas no jogo de ontem do recreio, por exemplo, ouvi o coordenador que assistia falar com uma menina que estava jogando “bate mais forte, que nem homem”. Isso ainda é muito comum” (Marcelly); “A Maria Clara [estudante do 3º ano do EM] joga melhor que muito menino. Acho uma bobeira ainda associarem competência ao gênero” (João Pedro).

O professor conseguiu mediar bem essas colocações explicando que os esportes, em sua maioria, não foram criados com objetivo central de atender um gênero específico, mas que essas associações foram se moldando por questões socioculturais. A partir daí, buscou levar os/as estudantes para refletirem sobre as atuais problemáticas do esporte, principalmente com relação às questões de atletas transgênicos. Citou o caso da judoca brasileira Edinanci Silva e das polêmicas em torno de sua intersexualidade, o que a levou a passar por procedimentos cirúrgicos antes dos jogos olímpicos de Atlanta em 1996²⁸, e o caso mais recente da atleta trans de voleibol profissional Tiffany Pereira, que assumiu sua identidade feminina em 2016 e que foi autorizada pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) e pela Federação Internacional de Voleibol (FIVB) para jogar em times femininos²⁹.

Após citar esses exemplos, explicou que a exposição dessas questões ainda é recente na história do esporte, e que ainda teremos muitas discussões em torno dela. Diante disso, a nós cabe o dever de compreender que as mudanças sempre acontecerão no esporte assim como na vida.

Finalizamos esse momento teórico lembrando a eles/as que na próxima aula teremos mais tempo para discutir esses assuntos após a exibição de um vídeo sobre o tema. Após isso, o professor Alex os/as levou ao centro da quadra e demonstrou

²⁸ O professor Alex, ao citar o referido caso, pautou-se na leitura do seguinte artigo: CHAVES, B. S.; MOURÃO, Ludmila. Os intersexuais no esporte de alto rendimento. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42469>. Acessado em 28/07/2022.

²⁹ O professor Alex, ao citar o referido caso, pautou-se na leitura do seguinte artigo: QUADROS, G. O conflito na inclusão das mulheres transgênero nos esportes. 2022. Disponível em: <http://animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/24542>. Acessado em: 28/07/2022.

alguns fundamentos do voleibol, alertando sobre os erros comuns dos movimentos e tirando dúvidas dos/as estudantes sobre as movimentações em quadra.

Foi uma aula muito interessante. O professor Alex conseguiu agregar bastante conhecimento e experiência à nossa intervenção pedagógica ao trazer suas vivências pessoais e profissionais com o voleibol. Os/as estudantes ficaram curiosos/as sobre a relação dele com o esporte e empolgados/as em conhecer mais sobre o jogo de voleibol mais competitivo. Ao final, lembrei a todos/as que nossa próxima aula seria a continuação dessa e que a presença deles/as era muito importante.

Figura 17 - Professor Alex em roda de conversa com estudantes sobre voleibol, cultura e gênero.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 18 - Professor Alex demonstrando princípios básicos dos fundamentos do voleibol.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 13: VOLEIBOL E GÊNERO – PARTE 2

Data: 10/08/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência mista de voleibol (fundamentos básicos e jogos adaptados) com roda de conversa sobre esporte e gênero.

Objetivos: identificar posicionamentos preconceituosos durante a vivência de voleibol; experimentar alguns fundamentos do voleibol; vivenciar, de forma mista, um jogo adaptado de voleibol.

A segunda aula da vivência de voleibol com o professor Alex foi um pouco mais prática. Os/as estudantes iniciaram a aula com exercícios didáticos em duplas mistas dos fundamentos 'toque' e 'manchete'. Após essa etapa, realizaram um jogo adaptado que colocava em prática os fundamentos do voleibol, mas com adaptação das regras (como a possibilidade de deixar a bola quicar uma vez entre os passes e a redução do tamanho da quadra). A aula foi finalizada com uma prática de voleibol convencional utilizando rodízio e sistema tático 6X0. Por fim, o professor Alex reuniu os/as estudantes no centro da quadra e abriu fala para que expusessem suas

percepções sobre a vivência. Seguem algumas falas: “Eu amei, mas queria mais, muito mais! Quase não jogamos” (João Pedro); “Eu também queria mais, mas foi legal porque o pouco contato que a gente teve já ajudou muito no nosso jogo. Agora é treinar mais no recreio e esperar para vivenciar esse conteúdo com mais tempo no próximo ano” (Lanna); “Eu acho muito da hora ver o pessoal jogando no recreio. Hoje consegui tocar na bola sem medo, o que já é uma vitória para mim” (Gabrielly).

Ele finalizou a aula explicando que as curiosidades que eles/as expuseram sobre sistemas táticos realizados pela equipe de voleibol da escola serão melhores compreendidas quando eles/as tiverem contato com o conteúdo (previsto para o primeiro trimestre de 2023).

Eu não estive presente em toda a aula, por conta de um compromisso pessoal acompanhei apenas a metade final. Os/as estudantes do 8º ano estavam muito empolgados/as com esse esporte. Aliás, muitos/as estudantes da escola. Isso se deve, principalmente, à criação das equipes de voleibol escolar e à frequência com que os/as estudantes trocaram a prática de futsal pela prática de voleibol no intervalo do almoço, atraindo cada vez mais admiradores/as e praticantes.

Figura 19 - Jogo de voleibol.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 14: GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E PRECONCEITO NOS ESPORTES

Data: 16/08/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: exibição de matérias jornalísticas sobre homossexualidade e transexualidade no MMA e no voleibol com roda de conversa sobre percepções e apresentação das novas regras do COI sobre pessoas trans.

Objetivos: conhecer as novas regras do Comitê Olímpico Internacional (COI) sobre a participação de transgêneros nos esportes; apontar posicionamentos preconceituosos camuflados de opinião pessoal; identificar os diferentes fatores (fisiológicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros) envolvidos nas questões de gênero e esportes.

No reunimos no auditório e após a chamada iniciei a aula com a exibição do primeiro vídeo, uma reportagem exibida pela TV Globo em abril de 2022 sobre dois casos de atletas que sofrem preconceito no MMA: Whashington, atleta homossexual e Alana atleta transgênero. Logo na sequência exibi o segundo vídeo, uma reportagem exibida pela Record em outubro de 2019 que discutia sobre a inclusão feita pelo Comitê Olímpico Internacional desde 2015 de mulheres trans nas equipes femininas, entrevistando ex-atletas, médicos e políticos. Após as exibições perguntei quais percepções eles/as tiveram dos vídeos e se haviam percebido falas polêmicas durante a entrevista de autoridades públicas e de ex-atletas sobre a nova regra para transgêneros nos esportes. Seguem algumas falas: “Aquele cara lá, o deputado [se referindo às falas do deputado estadual (SP) Altair Moraes autor do projeto de lei 346/2019³⁰] ele fala dos transgêneros de um jeito diferente. Se refere a eles como ‘aquele tipo de pessoa’. Dá para sentir o preconceito nas falas dele” (João Pedro); “A gente percebia na fala de muitos ali que o preconceito existia. Mesmo na fala do médico que ficou frisando muito a questão do corpo e das características” (Gabriela); “Outra fala bizarra foi daquela jogadora de vôlei [se referindo à ex-jogadora Ana

³⁰ PL Paulista que estabelece o sexo biológico como único critério para definição de gênero de competidores em partidas esportivas oficiais no Estado de São Paulo. Mais informações em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000261787>. Acessado em: 18/08/2022.

Paula Henkel] que disse ser injusto para as mulheres que jogam disputar lugar com um homem que resolveu em doze meses baixar sua testosterona e se tornar apto ao time feminino. Essa fala é muito preconceituosa. Ela não consegue nem falar o termo "mulher trans', que doidera" (João Pedro); "Eu não sei opinar sobre isso. Confesso que acho estranho [se referindo à presença das pessoas transgêneros nos esportes], mas entendo que precisamos nos acostumar. Estou aberto para aprender" (Leonardo).

Fiz uma ponderação em cima dessas considerações, trazendo para a discussão as falas preconceituosas dos/as entrevistados/as acobertadas pela ideia de opinião e liberdade de expressão. Falamos sobre o fato de ser um tema muito novo no cenário esportivo e social e de como as opiniões ainda são muito embasadas apenas nos aspectos fisiológicos/biológicos e/ou nos valores morais (GARCIA; PEREIRA, 2021). Apesar disso, a maioria dos/as estudantes foi capaz de identificar as falas preconceituosas dos/as entrevistados/as, e quando não, como foi o caso do estudante Leonardo, foi capaz de reconhecer sua incapacidade, naquele momento, de tecer uma opinião, mas frisou que estava disposto a aprender.

Finalizei a aula agradecendo a participação ativa de todos/as e os/as lembrei que seguiríamos discutindo Educação Física e diversidade, e que mesmo voltando às discussões mais para a temática étnico-racial a partir da próxima semana, não deixaríamos de associá-la a tudo que já foi discutido, principalmente às questões de gênero, pois precisamos entender e enxergar essas temáticas entrelaçadas, tais como são de verdade. "É a interseccionalidade, né professora?", perguntou Lanna. Respondi que sim e sorri.

AULA 15: CORRIDA DO PRIVILÉGIO

Data: 18/08/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: dinâmica "corrida dos privilégios" com roda de conversa reflexiva e discussão sobre meritocracia.

Objetivos: vivenciar uma prática competitiva que privilegia determinados grupos sociais; identificar diferentes categorias de privilégio social; conceituar igualdade, equidade e meritocracia.

Na aula de abertura do módulo foi realizada a “corrida dos privilégios”. Inicialmente todos/as os/as estudantes se posicionaram lado a lado cientes de que participariam de uma corrida e que o ganhador/a seria aquele/a que percorresse primeiro uma distância pré-determinada (utilizei o espaço da quadra, de uma linha de fundo à outra). Porém, antes da largada, expliquei que algumas pessoas teriam a possibilidade de dar um passo à frente caso se enquadrassem nas categorias que seriam citadas por mim.

Quando todos/as já estavam alinhados/as lado a lado, solicitei que dessem um passo à frente todos os homens. Essa minha atitude foi suficiente para iniciar os questionamentos das meninas presentes com verbalizações do tipo “por que só os homens?”; “assim não vale!”, entre outras. Como o intuito da atividade era exatamente o de provocar questionamentos e reflexões, segui dizendo apenas que essas regras faziam parte da dinâmica.

Na sequência solicitei que dessem um passo à frente as pessoas brancas. Percebi que algumas pessoas brancas não saíram do lugar e que algumas pessoas pardas quiseram andar. Como meu papel naquele momento era de observadora, deixei que os/as próprios/as estudantes definissem se deveriam se privilegiar da categoria de cor, uma vez que esses comportamentos e percepções seriam debatidos posteriormente. Após essas duas condicionantes foram citadas mais sete (ser cristão/ã, ter um corpo padrão, ser heterossexual, ser cisgênero, ter uma família estruturada, ter diálogo e acolhimento em casa e não precisar trabalhar para contribuir com despesas familiares). De todas essas categorias eu precisei detalhar apenas a quinta – ter uma família estruturada – para que eles/as não confundissem estrutura familiar com família tradicional, composta por homem (pai) e mulher (mãe) casados. Vale ressaltar que muitos/as apresentaram dificuldade em dar um passo à frente na categoria “corpo padrão”, mesmo a turma sendo composta majoritariamente por estudantes que se enquadram nessa normatização. Algumas meninas só caminharam após colegas afirmarem repetidamente que elas poderiam se privilegiar daquela categoria.

Após eu ter citado as nove categorias de privilégio pedi aos/as estudantes que, do lugar que estavam, olhassem para os/as demais colegas por alguns segundos antes da largada. Era notório o desânimo dos/as que ficaram para trás, da mesma forma que era notória a empolgação dos que estavam mais à frente.

Após o apito de largada, três meninos que haviam se enquadrado em, pelo

menos, oito categorias chegaram juntos ao kit de guloseimas – Erione, João Victor e Arthur.

Ao fim da dinâmica reuni todos/as no centro da quadra para discutirmos a vivência. Como o intuito da corrida é levantar reflexões sobre privilégios sociais e meritocracia, iniciei perguntando se acharam a corrida justa. De forma unânime, todos/as responderam que não, incluindo os ganhadores. Perguntei sobre a percepção e a representação que tiveram da corrida e alguns/mas responderam: “Ela representa que quem tem mais vantagem chega na frente” (Alysson); “Que se você está dentro dos padrões da sociedade consegue mais oportunidades que os demais” (Marcelly); “Eu comecei bem, depois fiquei lá atrás. Só vi os meninos se distanciando” (João Pedro). Diante das respostas refleti com eles/as sobre a percepção que tive de como, à medida que eu colocava os pré-requisitos, os/as que não avançavam aparentavam frustração e desânimo diante da disputa.

Na sequência, questionei as meninas sobre a categoria “corpo padrão” e sobre as incertezas que elas demonstraram ter. Algumas responderam: “Eu não acho que meu corpo seja padrão. Sou muito magrinha, não tenho peitão ou bundão” (Alicia); “Eu não tenho. Posso não ser gorda, mas não tenho um corpo violão” (Jhenifer); “Eu tenho cabelo cacheado, sou bem morena e mais cheinha. Isso não é padrão” (Gabrielly); “Eu andei logo no começo. Sei que meu corpo não é perfeito, mas está no padrão sim. Eu gosto dele como ele é” (Marcelly). Fiz a mesma pergunta aos meninos, pois também tivemos alguns que apresentaram dúvidas durante a vivência. “Eu achei que corpo padrão era o corpo musculoso, por isso não andei de primeira. Só depois quando o pessoal falou que eu pertencia a essa categoria que eu andei” (João Guilherme); “Eu não andei. Não tenho corpo musculoso e também não sou magro. Definitivamente não estou no padrão” (João Pedro). Conversamos sobre esse padrão corporal entre homens e mulheres e como eles prejudicam nossa relação com o próprio corpo.

Perguntei na sequência se sabiam o que era meritocracia. A maioria disse que não, alguns/mas disseram já ter ouvido, mas não sabiam conceituar ou exemplificar. Apresentei para eles/as o conceito de meritocracia de uma forma mais didática, relacionando a ideia de riqueza e sucesso diretamente ao esforço e trabalho individual (KOGA; GUINDANI; FERREIRA, 2017).

Perguntei se concordavam com essa ideia e alguns responderam: “Acho que depende. Se for dada a mesma condição para todos, aí tudo bem dizer que quem

ganhou foi por mérito, mas não é o que normalmente acontece” (João Pedro); “Não dá para dizer que pessoas pobres, por exemplo, têm as mesmas oportunidades de chegar ao sucesso que as pessoas ricas” (Lanna). Expliquei que essa percepção crítica é muito importante, pois essa ideia de meritocracia legitima as disparidades econômicas e sociais entre pessoas e entre países (SOARES; BACZINSKI, 2018).

Após esse momento, questionei se conseguiam analisar semelhanças entre as pessoas que mais ficaram para trás na dinâmica. Eles/as logo responderam: “A maioria era mulher, professora” (Alicia); “E de homem foi mais eu e Alysson que ficamos para trás” (João Pedro). Esse momento foi importante, pois consegui novamente provocar reflexões sobre como as problemáticas sociais se interseccionam de maneiras e intensidades múltiplas, e que outras questões além de gênero, etnia e raça também contribuem para a estruturação social tal qual a conhecemos - classe, religião e estrutura familiar, entre outras. Nesse momento, inseri novamente conceitos de interseccionalidade de forma mais didática, porém intencionalmente baseando-me em estudos que já foram citados no texto. Falamos também sobre a diferença de igualdade de oportunidade e igualdade de acesso, para que eles/as compreendessem que a possibilidade concreta de sucesso surge através de ações que promovam mais equidade, assegurando a justiça e o respeito às individualidades (GOMES; SILVA; QUEIROZ, 2000).

Chegando ao fim da aula perguntei se alguém tinha mais alguma colocação para fazer e Marcelly afirmou que sim, dizendo: “É muito louco imaginar que muitos estão lá atrás nessa corrida e ainda encontrarão um caminho cheio de buracos e obstáculos pela frente, enquanto outros já largam com vantagens que nem precisaram conquistar”. Após essa reflexão, alguns/mas estudantes lembraram-se dos/as colegas que precisaram trocar de escola para trabalharem no contra turno, principalmente na época da “panha” de café. Nesse momento, perguntei quantos/as ali presente estavam trabalhando ou já tinham trabalhado de maneira remunerada. Dois estudantes (João Gabriele Leonardo) afirmaram que já trabalharam na “panha” de café do ano anterior e que isso os prejudicou um pouco porque eles precisavam faltar às aulas em alguns dias da semana.

Finalizei a aula lembrando a todos/as que os assuntos abordados naquele dia fariam parte das futuras discussões também, e que caso alguém continuasse com dúvidas ou questionamentos após a aula poderia me procurar antes do nosso próximo encontro para conversarmos. Após isso, os/as estudantes foram

liberados/as e comunicados/as de que a próxima aula seria no auditório.

Analisando toda a vivência e as discussões que ela gerou percebo algumas problemáticas que merecem mais atenção, como a relação das meninas da turma com o próprio corpo. Num primeiro momento acreditei que elas se pautariam apenas na questão do peso corporal, mas tive a sensação de que consideraram outros fatores também, mesmo não expressando isso verbalmente. Vale refletir nesse ponto: será que as meninas pensaram em padrões corporais tomando como base também as questões étnico-raciais? Algumas acharam que teria que ser um corpo do tipo 'mulherão', cheio de curvas. Será que esse também era o pensamento das demais que não quiseram se expressar? Infelizmente não consegui extrair de todas essas percepções, uma vez que muitas demonstraram vergonha ou falta de interesse em falar. No caso dos meninos, percebi que os que tiveram dúvidas sobre possuir ou não um corpo padrão, não relacionaram esse padrão ao corpo magro, e sim ao corpo musculoso. Essas percepções se alinham com pesquisas com a de Maldonado (2006) que traz uma reflexão sobre o padrão único de corpo associado ao branco musculoso, no caso dos meninos, e ao magro, no caso das meninas, mesmo com dados estatísticos apontando que apenas de 5 a 8% da população mundial se encaixa nesse padrão de beleza. Já com relação às percepções que eles/as tiveram sobre cores de pele e a qual categoria pertenciam, mesmo eu não tendo conseguido debater com eles/as sobre esse assunto, sabia que a temática merecia um olhar atento, tanto que já estava prevista uma aula sobre colorismo³¹ dentro do planejamento da intervenção.

³¹ Expressão alcunhada pela escritora e ativista negra Alice Walker em 1982, ao constatar que pessoas negras de pele mais clara e cabelos mais lisos eram mais aceitas socialmente que as pessoas com fenótipos negroides (SANTANA, 2021).

Figura 20 – Posição de largada para a corrida do privilégio.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 16: RACISMO ESTRUTURAL

Data: 23/08/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: exibição do vídeo 'Racismo estrutural' com roda de conversa sobre as raízes do racismo, relatos de vivências pessoais e seleção de práticas corporais que carregaram/carregam o estereótipo da cor da pele.

Objetivos: compreender o conceito de racismo estrutural; discutir sobre os preconceitos étnico-raciais nas diferentes esferas sociais; identificar práticas corporais relacionadas historicamente às pessoas brancas e pretas/negras.

Recebi os/as estudantes no auditório e após realizar a chamada, iniciei a aula perguntando se alguém sabia o que era racismo estrutural. A maioria disse que não e aqueles/as que arriscaram responder se perderam na explicação e desistiram. Diante disso, eu disse a eles/as que exibiria um vídeo e que na sequência discutiríamos sobre o tema.

O vídeo intitulado "O que é racismo estrutural?" do canal "Quebrando o Tabu" e apresentado por Preta Araújo aborda a relação do racismo presente nas mais

variadas esferas da sociedade com a herança histórica da escravização.

Após sua exibição, conversamos sobre as raízes do racismo e de como ele se manifesta nas estruturas sociais (nas escolas, na faculdade, no mercado de trabalho, no acesso ao lazer, entre outros). Perguntei quem já havia sofrido ou presenciado uma atitude racista e a maioria levantou a mão. João Pedro disse: “Toda semana tem um caso comigo ou alguém que conheço. Eu é que não deixo barato e nem abaixo a cabeça para ninguém, porque senão eles passam por cima”. “Eu também já sofri com isso, professora. Na verdade, é bem frequente, mesmo quando em forma de brincadeira” (Alysson). Após essa fala do Alysson reforcei que precisamos diferenciar brincadeiras de atitudes preconceituosas e criminosas. Não podíamos mais conceituar como *bullying* atitudes racistas e homofóbicas que acontecem no ambiente escolar, por exemplo. Expliquei que teríamos uma aula para nos aprofundarmos nesse tema e segui com o planejamento do dia pedindo para que refletissem sobre a quantidade de pessoas negras/pretas que eles/as conheciam na cidade que ocupavam profissões de status social, como médicos/as, advogados/as e empresários/as e o silêncio foi constrangedor. Falamos também sobre a relação do racismo com questões econômicas, de classe e de gênero, e de como essas questões estão historicamente entrelaçadas no nosso país. Para mediar essas reflexões me pautei novamente em autoras que embasam os estudos sobre diversidade étnico-racial e interseccionalidade desta pesquisa.

Ao fim das discussões sobre racismo estrutural aproveitei os minutos finais da aula e pedi para que, assim como aconteceu no módulo um, eles/as pensassem em práticas corporais que eram associadas à classe e à etnia. João Victor citou o tênis como esporte de brancos/as. João Pedro concordou com ele e disse que o basquetebol é mais associado ao negro/a, pelo menos é o que ele observava nos filmes. Leonardo citou o golfe como esporte de brancos/as e de pessoas ricas, principalmente de homens. Perguntei para os demais se conheciam o golfe e muitos/as afirmaram que não. Perguntei também se conheciam algum/a atleta negro/a do tênis e afirmaram que não. Quando eu perguntei se já ouviram falar de Vênus e Serena Williams³² apenas a Victória afirmou que sim. Perguntei se já ouviram falar de Lewis Hamilton³³ e três pessoas (Victor, João Victor e Victória)

³² Atletas estadunidenses negras, duas irmãs que se tornaram tenistas e são consideradas umas das melhores do mundo.

³³ Atleta britânico negro, automobilista sete vezes campeão mundial de Fórmula 1.

afirmaram que sim, ao contrário de TigerWoods³⁴, que ninguém conhecia. Perguntei se conheciam negros do basquetebol e alguns meninos – João Victor, Vitor e Heitor – citaram Michael Jordan, LeBron James, Kobe Bryant e Stephen Curry, curiosamente apenas jogadores norte-americanos. Falamos também dos custos dos esportes de elite e citei como exemplo a Fórmula 1. Falamos também de alguns esportes de aventura como paraquedismo, rapel e BMX que têm equipamentos de alto custo, o que dificulta o acesso de pessoas de baixa renda.

Após esse momento, pedi para que refletissem sobre quais dessas práticas corporais poderíamos experimentar e/ou adaptar para vivenciar na escola. Muitos/as falaram do tênis. Comentei que também seria possível vivenciarmos uma prática adaptada do golfe e a maioria concordou euforicamente com a ideia. Após isso, encerrei a aula combinando de encontrá-los/las na quadra para uma primeira vivência prática de tênis.

Analisando essa aula pude perceber, mais uma vez, que alguns/mas estudantes ainda confundem preconceito com *bullying*. Essa realidade fortalece a manutenção do *status quo*, principalmente no ambiente escolar, pois ela reforça a ideia de que atitudes preconceituosas não passam de brincadeiras entre crianças e adolescentes (ANTUNES; ZUIN, 2008). Essa percepção confirma a necessidade de trabalhar essa temática com os/as estudantes de uma forma mais aprofundada, o que foi realizado ainda durante esse módulo.

Outra análise que faço dessa aula é com relação aos esportes citados pelos/as estudantes, relacionados à etnia e raça. Interessante constatar que o universo dos esportes mais elitizados, como golfe, tênis e fórmula 1 é bastante desconhecido da maioria deles/as, enquanto que o basquetebol é mais conhecido, mesmo não sendo um esporte tão vivenciado na nossa escola. Outra observação que fiz foi ao fato de que os atletas do basquetebol que foram mencionados são homens que jogam na NBA, a famosa liga norte-americana, não sendo citado nenhum atleta brasileiro, muito menos alguma atleta mulher. Seria essa uma situação diretamente ligada à influência midiática? Estudos como o de Souza e Knijnik (2007) apontam que no Brasil, assim como em muitos lugares do mundo, as mulheres esportistas continuam sendo pouco representadas pela mídia, apesar do aumento da participação feminina no cenário esportivo e dos resultados bem-sucedidos. Esse

³⁴ Atleta estadunidense negro, golfista profissional considerado um dos melhores do mundo.

diagnóstico reforça a importância de seguirmos com esse debate crítico, principalmente no ambiente escolar.

AULA 17: TÊNIS – PARTE 1

Data: 30/08/2022

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: análise sobre a história do tênis e experimentação dos equipamentos esportivos.

Objetivos: conhecer a história do tênis; experimentar fundamentos básicos do tênis; vivenciar uma prática adaptada para conhecer as regras básicas do tênis.

Após receber os/as estudantes na quadra e realizar a chamada, pedi para que se sentassem e fiz uma explanação sobre a história do tênis. Direcionei mais atenção às questões que relacionavam esse esporte à burguesia europeia e de como ele hoje ainda se configura como um esporte de elite e de brancos/as, mesmo já estando mais difundido socialmente. Falamos do preço médio dos equipamentos de tênis e do crescimento do esporte por meio de projetos sociais, mais comum em grandes centros urbanos. Como exemplo citei o projeto social do Instituto Rede Tênis Brasil que está presente nas cinco regiões do Brasil e trabalha com a massificação do esporte nas redes públicas escolares³⁵. Na sequência, apresentei para eles/as os equipamentos de tênis. Levei para a aula oito raquetes (quatro que fazem parte do acervo de materiais esportivos da escola e quatro itens pessoais – meus e do professor Alex) além de bolas de diferentes tamanhos e pesos, específicas para cada tipo de piso (acervo escolar) para que iniciassem a familiarização com o material.

Num primeiro momento, os/as deixei livres para que experimentassem e explorassem os equipamentos. Durante esses primeiros minutos eu apenas orientei quanto aos cuidados no manuseio. Nessa fase teve quem ficasse apenas tateando o material e teve quem já quisesse disputar uma partida chamando um/a colega para competir. Não me opus, mas solicitei que não utilizassem o espaço todo da quadra para jogarem em duplas, uma vez a proposta do primeiro contato não era a vivência do esporte em si e também porque outras pessoas estariam ocupando os

³⁵ Disponível em <https://redetenisbrasil.com.br>. Acessado em: 12/01/2023.

espaços com a experimentação. Após esse contato inicial, propus alguns exercícios didáticos para que fossem se acostumando com o contato da bola com a raquete – caminhar equilibrando a bola na raquete, caminhar quicando baixo a bola na raquete e caminhar quicando a bola no chão com a raquete e também com as mãos.

Ao fim da prática nos reunimos novamente no centro da quadra para ouvir as percepções sobre a aula. A maioria disse ter gostado do primeiro contato, mas muitos/as afirmaram que teria sido excelente se tivessem já realizado o jogo em si. Expliquei que esse primeiro contato para muitos/as era importante, pois se tratava de um esporte novo para a maioria, e sentir o peso dos equipamentos, a velocidade de quique da bola, entre outras coisas, era importante para a familiarização deles/as, e que na próxima aula prática realizaríamos um jogo adaptado. Finalizamos a roda de conversa e eles/as foram liberados/as.

Nessa aula não tivemos momentos que exigiram uma análise aprofundada. Durante a prática percebi apenas a facilidade de alguns/mas estudantes no manuseio dos equipamentos comparando com outros/as que demoraram mais tempo para conseguir executar as atividades propostas, mas no final todos/as realizaram o que foi solicitado. Foi uma prática boa e válida, pois toda a turma se envolveu e aqueles/as que tiveram dificuldades no início, em pouco tempo já se mostraram capazes de realizar a aula.

Figura 21 – Experimentação dos equipamentos de tênis.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 18: FILME “KING RICHARD: CRIANDO CAMPEÃS”

Data: 13/09/2022.

Tempo de aula: 1h40 min.

Conteúdo: exibição de um filme que aborda questões sociais, raciais, familiares e esportivas.

Objetivos: conhecer um pouco da história de duas das maiores tenistas do mundo, Serena e Venus Williams; identificar cenas do filme que se associam com as temáticas problematizadas na intervenção pedagógica, como preconceito étnico-racial, de classe, de gênero, machismo, patriarcado, entre outros; refletir sobre as habilidades socioemocionais que se destacam na história³⁷.

Sinopse do filme ‘King Richard: Criando Campeãs’ é um filme biográfico inspirado em Richard Williams, pai das famosas tenistas Serena Williams e Venus Williams. Obstinado em fazer de suas filhas futuras campeãs de tênis, Richard (Will Smith) utiliza métodos próprios e nada convencionais, seguindo a visão clara de futuro que construiu para as filhas Serena (Demi Singleton) e Venus (Saniyya Sidney). Determinado, o pai das garotas vai fazer de tudo para que elas saiam das ruas de Compton para as quadras do mundo todo. Armado com plano ousado, Richard Williams trabalha para escrever suas filhas na história. Treinando nas quadras de tênis negligenciadas de Compton, Califórnia - faça chuva ou faça sol - as meninas são moldadas pelo compromisso inflexível de seu pai e pela perspectiva equilibrada e intuição aguçada de sua mãe, desafiando as probabilidades aparentemente intransponíveis e as expectativas prevaletentes diante delas. King Richard segue a jornada edificante de uma família cuja determinação inabalável e crença incondicional acaba por entregar duas das maiores lendas do esporte do mundo.

Essa aula foi planejada para acontecer de forma interdisciplinar. Em conversa com a pedagoga, decidimos trabalhar essa proposta tanto nas aulas de EF quanto nas aulas de Projeto de Vida, disciplina que compõe o quadro da parte diversificada do programa das escolas estaduais do Espírito Santo. Foi importante essa parceria, pois o filme traz temáticas que geram boas discussões para as duas aulas.

No dia da exibição, foi utilizada uma aula de EF e uma aula de Projeto de Vida,

que vinha logo na sequência, para que os/as estudantes assistissem ao filme sem interrupção. Portanto, na primeira parte da aula eu os/as acompanhei e na segunda parte o professor Fernando, responsável por ministrar essa disciplina nas turmas de 8º ano, seguiu até a finalização do filme. Não houve tempo suficiente para a discussão sobre o filme, mas isso já era previsto. Após a próxima aula, que seria prática, voltaríamos para uma aula interdisciplinar onde, na presença de ambos os professores, os temas seriam elencados para discussão e reflexão.

AULA 19: TÊNIS – PARTE 2

Data: 21/09/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: apresentação de alguns fundamentos e regras básicas com adaptação para a vivência de um jogo misto competitivo.

Objetivos: experimentar um jogo adaptado de tênis em duplas, preferencialmente mistas; vivenciar criticamente uma prática corporal associada às pessoas brancas e à elite social; desconstruir os estereótipos do esporte tênis.

A segunda aula prática de tênis foi bem interessante. Eles/as chegaram eufóricos/as na quadra, pois sabiam que teríamos a vivência em forma de jogo. Percebi que mesmo com adaptação das regras, eles/as estavam ansiosos/as para jogarem no formato competitivo.

Começamos como de costume, com a roda no centro da quadra e as explicações sobre a aula. Comuniquei que como não conseguiríamos realizar a prática com todos/as ao mesmo tempo, aqueles/as que não estivessem dentro de quadra estariam nas demais funções (arbitragem principal, arbitragem de linha e mesários). Antes de definirmos por sorteio a formação das equipes e a ordem de jogo, apresentei para eles as regras básicas de saque e pontuação. Muitos/as já conheciam, pois observaram no ano anterior turmas que tiveram contato com esse conteúdo durante um trimestre letivo.

Apresentação feita, as equipes foram sorteadas e o jogo iniciado (cada partida tinha duração de, no máximo, três games). Como em qualquer aula, alguns/mas apresentaram mais habilidades que outros/as, mas todos/as conseguiram experimentar o jogo e, mesmo sem muito domínio, demonstraram

estarem se divertindo.

Finalizei a parte prática após todos/as conseguirem realizar ao menos uma partida. Antes de liberá-los/as, nos reunimos novamente no centro da quadra para conversarmos sobre as percepções. Enquanto alguns/mas estudantes demonstraram facilidade outros/as concluíram que o jogo era difícil, pois tiveram dificuldade em acertar a bola com o meio da raquete. Apesar disso, os que tiveram dificuldade afirmaram acreditar que com um contato maior com o jogo isso provavelmente seria superado. Após essas falas, alguns/mas afirmaram: “Achei muito legal! No início eu estava só tentando acertar a bola, depois eu comecei a direcionar a bola para os lugares que eu via que eles não estavam. Nem sempre eu acertava, mas me deixa praticar mais para vocês verem!” (Marcelly); “Eu tive muita dificuldade em acertar o tempo da bola, mas depois que eu fiquei mais no fundo funcionou melhor. Antes eu estava muito perto da rede.” (Arthur); “Eu quase não acertei a bola. Que trem difícil! Eu preferi ficar na marcação do placar” (Thaís).

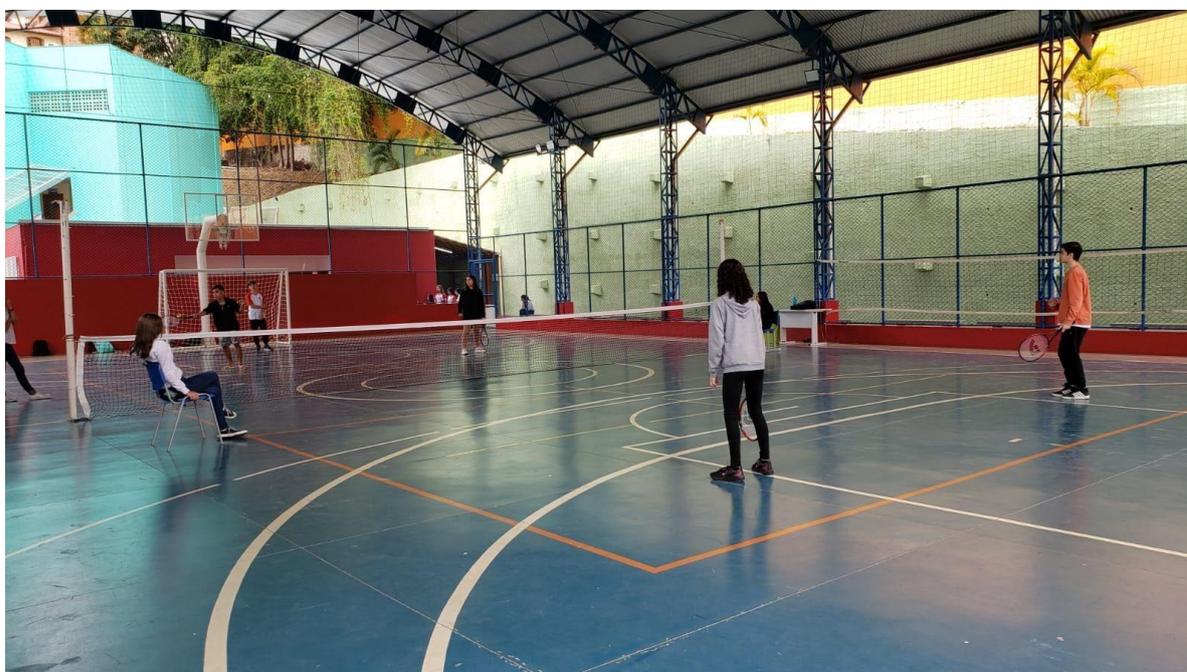
Por fim perguntei se gostaram do jogo em duplas mistas e alguns responderam: “Eu gostei mais ou menos. Tinha hora que o Heitor entrava na frente de bolas que vinham na minha direção! Só parou depois que eu reclamei.” (Alicia); “É porque você quase não acertava nada.” (Heitor); “Eu amei, eu e minha dupla [Marcelly] arrasamos! Acho que tendo respeito entre os dois qualquer pessoa pode jogar” (João Pedro). Por último perguntei se acreditavam que esse esporte poderia ser praticado por qualquer pessoa, independente da classe social, da raça, da etnia e do gênero. Todos/as afirmaram que sim. – “Acho que tendo condições de comprar o material, qualquer pessoa pode praticar” (Lanna); “Aqui na escola mesmo, já vi muitas pessoas jogarem super bem na hora do almoço” (João Pedro); “Se tivesse projeto de Tênis aqui em Lúna com certeza eu faria!” (João Victor); “Acho que ele pode até ser muito famoso no meio dos ricos, mas qualquer um, tendo acesso aos equipamentos e treinos, consegue aprender com certeza. É questão de oportunidade.” (Marcelly). Com o tempo de aula encerrado, os/as liberei e combinei de encontrá-los/las em sala no dia seguinte para debatermos sobre o filme que assistiram.

Analisando essa aula, percebi que os poucos conflitos que surgiram foram relacionados ao trabalho em equipe e à falta de empatia, principalmente dos meninos em relação às meninas. Mas essa situação foi rapidamente resolvida. As duas meninas que vivenciaram estes desafios durante o jogo deixaram claro seus

posicionamentos quanto às condutas de jogo de seus colegas de equipe e a falta de parceria durante a partida. Após externarem isso, eles começaram a dar mais espaço de atuação a elas, mesmo sem demonstrarem boa vontade. Essas atitudes ainda são muito comuns de encontrarmos no dia-a-dia das aulas de EF, principalmente quando os/as estudantes estão competindo em equipes mistas, e reforçam o estereótipo do “menino habilidoso”, que se destaca em todas as aulas, e da “menina incapaz”, que sempre recebe papéis secundários (MATOS et al., 2016).

Cabe a nós, professores/as, intervir para que atitudes como essas sejam combatidas e que o princípio pedagógico da aula prevaleça.

Figura 22 – Prática de tênis em duplas.



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

AULA 20: DISCUSSÃO SOBRE O FILME

Data: 29/09/2022.

Tempo de aula: 1h40 min.

Conteúdo: discussão crítica sobre o filme e exibição do vídeo “O preconceito e o racismo no esporte” considerando as percepções dos/as estudantes e a associação das cenas às temáticas problematizadas na intervenção pedagógica.

Objetivos: analisar criticamente as cenas do filme e associá-las às problemáticas sociais; reconhecer a presença do racismo no ambiente esportivo, bem como na sociedade.

Para a segunda parte da aula interdisciplinar entre EF e Projeto de Vida, nos reunimos em sala de aula, eu e professor Fernando, com duas turmas de 8º ano (01 e 03)³⁶. Fizemos inicialmente uma revisão da sinopse do filme “King Richard: criando campeãs” e logo após passamos a palavra para os/as estudantes relatarem suas percepções a partir dos questionamentos: o que lhe chamou mais atenção? Você sentiu desconforto em alguma cena? – “Naquela parte que ele discute com a esposa e diz que se não fosse por ele elas não teriam condições de treinar, mesmo ele sabendo que a esposa também trabalha em casa e no hospital” (estudante menino do 8º01); “Naquela parte em ele [o pai] apanha da gangue do bairro dele para proteger as filhas eu senti muito desconforto” (João Pedro); “Quando a vizinha denuncia o pai para a polícia porque considerou a forma de criação dele muito autoritária. As meninas, de fato, nem tinham vida social, mas a gente via que elas gostavam de praticar tênis. Achei ‘nada a ver’ a mulher se intrometer na educação das filhas deles” (estudante menino do 8º01). Após essa fala, os/as provoqueei perguntando: será que Venus e Serena seriam tenistas profissionais se não fosse a atuação do pai na vida delas? Será que em algum momento foi dada a elas a chance de aceitarem ou não aquele caminho planejado pelo pai? Alguns/mas estudantes responderam: - “Acho que como os pais jogavam tênis, elas foram meio que se apaixonando também pelo esporte” (Jhennifer); “Eu acho que mesmo se elas quisessem outra coisa não teriam coragem de contrariar os planos e os sonhos do pai” (João Pedro); “Nunca saberemos” (estudante menino do 8º01).

Após isso contei para eles/as alguns detalhes da história dessa família que o filme não abordava, como o fato de Richard Williams, apesar de representado como um pai preocupado e cuidadoso com as duas filhas tenistas, antes de se casar com a mãe das meninas, abandonou sua primeira família, incluindo seus filhos do casamento e outros, frutos de relações extraconjugais. Além disso, o próprio filme aborda pouco a relação do Richard com suas enteadas, as três filhas de Oracene Price, frutos de seu primeiro casamento. Perguntei na sequência se acharam que as duas tenistas tinham tido o destaque merecido no filme e a maioria disse que não. – “Se olharmos só para o filme, vamos achar que sem o pai elas jamais se tornariam as atletas que se tornaram, mas isso é difícil de saber” (João Pedro); “Eu acho que elas

³⁶ Essa aula aconteceu com duas turmas do 8º ano porque era um horário em que eu estava com a turma 03 e o professor Fernando com a turma 01. Essa aula também aconteceu posteriormente com as outras duas turmas (02 e 04).

tiveram pouco destaque, ficaram meio que parecendo fantoches do pai” (Jhenifer).

Comentei que o filme também destaca pouco as questões sentimentais das meninas, principalmente o ressentimento de Serena quando a irmã mais velha, Venus, começa a receber maior atenção e dedicação do pai com os treinamentos. Além disso, outras questões são negligenciadas pelo roteiro, como o racismo nos clubes de tênis, o machismo do pai, a falta de voz e manifestação da personalidade das meninas. É indiscutível que destacar a história de mulheres negras e periféricas que alcançam o sucesso profissional em um esporte elitista após enfrentarem vários obstáculos sociais e econômicos é louvável e muito importante, mas durante boa parte da narrativa o foco sobre o patriarca da família nos traz a sensação de que todo o esforço foi realizado por ele, e de que Venus e Serena apenas se beneficiaram de seu bem-sucedido, apesar de questionável, plano de vida.

Após essa minha mediação o professor Fernando os/as levou a refletir sobre algumas habilidades e competências socioemocionais que se destacavam no filme. Iniciou pedindo que citassem as que eles/as reconheciam e eles/as citaram: foco, planejamento, organização e persistência. Na sequência o professor citou outras três habilidades e à medida que citava cada uma pedia para que os/as estudantes dessem exemplos de cenas que tinham a ver com elas. Primeiramente citou ‘liderança’ e os/as estudantes apontaram o pai como exemplo, depois citou ‘autodeterminação’ e os/as estudantes associaram tanto ao pai quanto às duas filhas, destacando a Serena que continuou treinando com sua mãe depois que seu pai priorizou os treinamentos de Venus para um torneio profissional. Por fim, citou a ‘resolução de conflitos’ e muitos/as lembraram da mãe das tenistas que costumava agir mediando a relação do pai com as meninas, com a vizinhança, com os treinadores de clubes e com os agentes empresariais.

Após isso, o professor Fernando reforçou a importância do planejamento e da organização na vida de todos/as e relacionou essas habilidades ao que eles/as desenvolvem na disciplina de PV. Nesse momento eu pedi a palavra para lembrar a todos/as que não podemos romantizar a trajetória dessa família, principalmente das duas tenistas, considerando exemplar toda a conduta do Richard Williams apenas porque levou a um resultado bem-sucedido.

Precisávamos enxergar criticamente todas as questões que atravessam essa história – estrutura patriarcal, machismo, racismo, classe, gênero, entre outras.

Após esse momento, exibimos um vídeo intitulado “Os preconceitos e o

racismo no esporte” que abordava casos que repercutiram na mídia brasileira, como os insultos homofóbicos feitos pela torcida do Cruzeiro na semifinal da Super Liga em 2011 ao jogador Michel da equipe do Volêi Futuro, e os insultos racistas direcionados ao atleta de voleibol Wallace do Cruzeiro, em 2013, pela torcida do Minas, ao goleiro Aranha do Santos, em 2014, pela torcida do Grêmio, e ao atleta da seleção brasileira de ginástica Ângelo Assumpção, em 2015, pelos próprios colegas de equipe. Ao final, mediamos uma reflexão coletiva sobre o esporte moderno e sua relação com a construção de gênero, na qual a masculinidade ocupa espaços privilegiados, o que facilita a disseminação de uma falsa sensação de permissividade, como se nesses momentos as ofensas criminosas fossem liberadas por fazerem parte das condutas tradicionais entre as equipes que competem (BANDEIRA, 2013). Em outras palavras, é como se a masculinidade tivesse um espaço ainda mais privilegiado dentro das torcidas nos momentos de disputas entre os times, de tal forma que atitudes preconceituosas e criminosas fossem aceitáveis e justificadas pelas características culturais dos confrontos esportivos. Ao fim dessa reflexão, encerramos a aula e antes de liberá-los/las solicitei que trouxessem garrafas pet's de diferentes tamanhos para a confecção de material para a aula prática de golfe.

Figura 23 – Roda de conversa sobre o filme com a professora Amanda.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 24 – Roda de conversa sobre o filme com o professor Fernando.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 21: GOLFE – PARTE 1

Data: 04/10/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: exibição de um vídeo sobre a história do golfe, seus equipamentos, tipos de pistas e regras básicas. Planejamento e confecção de rampas e buracos para a prática adaptada do esporte no ambiente escolar.

Objetivos: conhecer a história e as regras básicas do esporte golfe; identificar os elementos que ainda relacionam esse esporte ao homem branco da alta sociedade no Brasil e no mundo; elaborar estratégias para adaptação desse esporte no ambiente escolar.

Esta aula iniciou na sala para que eu pudesse exibir um vídeo sobre o esporte golfe. Nele os/as estudantes eram apresentados/as à história do esporte, bem como aos tipos de campos, aos equipamentos e às regras. Após essa exibição, pedi para que expusessem suas percepções. – “Precisa de uma área grandona para jogar. Não é um esporte para qualquer cidade.” (João Victor); “Vocês viram o tanto de taco que a pessoa tem que ter? Além disso, ainda tem o ajudante, o carrinho, as roupas chiques. Haja grana!” (João Pedro). Após isso falamos mais diretamente sobre o atleta negro Tiger Woods que se tornou referência não apenas no golfe norte-americano, mas no cenário esportivo mundial. Ele, assim como Serena e Venus Williams, se destaca pela competência e pelo sucesso esportivo e também por fazer parte do restrito grupo de atletas negros/as inseridos/as em esportes tradicionalmente associados às pessoas de cor branca.

A segunda metade da aula foi direcionada para a confecção da nossa pista de golfe. Inicialmente, solicitei que pensassem nas possibilidades que teríamos de construção dessa área na quadra da escola. Como alguns/mas deles/as já haviam trazido garrafas pet's, de imediato sugeriram cortá-las para fazerem os alvos da bola. “A gente pode fazer com pontuações diferentes. A base da garrafa de dois litros vale menos do que a base da garrafinha de seiscentos [mililitros]. Pontua mais onde é mais difícil de acertar.” (Heitor); “Eu trouxe potinhos de sorvete e acho que vai encaixar certinho no buraco da trave do gol.” (Alícia). Além dessas ideias, sugeri também que utilizássemos papelão para construir uma pequena rampa. Após esse momento de definição, fomos para a quadra para iniciarmos a confecção das pistas

e organização do espaço. Foi um momento interessante, de muita participação ativa. Eles/as decidiram sozinhos/as como seriam construídos e organizados os materiais. Não tivemos tempo para nossa roda de conversa ao final da aula. Quando precisei liberá-los/las, apenas comuniquei que nosso próximo encontro seria em sala de aula para discutirmos novos tópicos relacionados às questões étnico-raciais.

Analisando essa aula percebi que muitos/as estudantes se impactaram com o alto custo e o status que giram em torno do esporte golfe. Por outro lado, fiquei feliz ao observar que a maioria conseguiu entender que, apesar de não conseguirmos reproduzir o esporte em si no ambiente escolar, podemos, assim como fazemos com tantas outras práticas corporais, adaptar para uma vivência com elementos da prática estudada. Além disso, a participação ativa de todos/as os estudantes na confecção dos materiais e organização do espaço também foi um ponto muito positivo.

Figura 25 – Confecção do circuito de golfe – rampas e números.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 26 – Confeção do circuito de golfe – testes de encaixe.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 27- Confeção do circuito de golfe – buracos numerados.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 22: PARDO OU PRETO?

Data: 18/10/2022.

Tempo de aula: 1h40 min.

Conteúdo: exibição do vídeo “Pardo ou Preto?” e roda de conversa sobre colorismo, limbo racial e religião.

Objetivos: compreender as definições de pardo, preto e negro no Brasil; analisar criticamente a intolerância e o preconceito religioso presentes na escola e na sociedade.

Antes da exibição do vídeo os/as levei a refletir novamente sobre cultura eurocêntrica e sua relação com os preconceitos étnico-raciais no Brasil. Expliquei que o vídeo traria uma reflexão sobre cores de peles e sobre como isso se relaciona com o racismo e com o preconceito religioso no nosso país.

O vídeo escolhido para abordar a temática se intitula “Pardo ou Preto? Colorismo, limbo racial e religião”. Trata-se de uma entrevista feita pela publicitária e escritora Luana Génot com o pastor Henrique Vieira para o quadro “Sexta Black” do canal da GNT no YouTube. Nesse bate-papo o pastor traz ponderações interessantes sobre o colorismo na sociedade brasileira, sobre o “embranquecimento” do Jesus bíblico e sobre intolerância às religiões de matriz africana. Tematizam também o racismo velado e sutil que acontece no dia-a-dia de muitas crianças em espaços como escola e igreja e que é mais difícil de ser combatido, segundo ele e ela, pois não se manifesta de forma grandiosa – como o exemplo o pastor cita a associação da cor branca ao imaculado e à salvação e da cor preta ao mal e às trevas que a ele foi apresentada em um livro evangelizador durante sua infância. Além disso, a entrevista traz reflexões sobre o Jesus de traços eurocêntricos e o confronto com o Jesus pobre, oprimido e refugiado. Para o centro da discussão trazem também a definição de pardo como um marcador oficial do IBGE que define os/as que não são lidos/as como brancos/as nem como pretos/as, o que muitas vezes gera uma vida repleta de conflitos e dúvidas, o chamado limbo racial, pois essas pessoas não encontram identificação com seus discursos e vivências nem entre os/as brancos/as nem entre os/as pretos/as.

Após a exibição do vídeo, iniciamos nossa roda de conversa. Solicitei que

expusessem o que mais chamou atenção na entrevista. – “Quando ele fala que preto é a cor do pecado e do mal, e branco é a cor da salvação, aquilo foi bem doido [se referindo ao exemplo dado pelo entrevistado sobre racismo velado na infância]” (João Victor); “Acho que quando ele fala em Jesus negro é muito interessante! Normalmente não paramos para pensar sobre isso. É realmente impactante comparar a forma com ele deve ter vivido com a forma que nos contam nos livros e igrejas” (Leonardo); “Pensar em um Jesus que não seja loiro dos olhos claros é até estranho” (Danielly); “Quando ele fala que passava em frente a centros espíritas e rezava, eu entendo. Já fiz isso algumas vezes também, mas foi por medo, eu juro!” (Gabrielly).

Na sequência conversamos sobre fenótipos e como essa questão interfere diretamente no racismo no Brasil – pessoas pardas fenotipicamente negras sofrem mais com o racismo (COSTA; SCHUCMAN, 2022). Nesse momento, eles/as começaram a se autodeclarar pardos/as, pretos/as e brancos/as e a apontar e relacionar características fenotípicas nos/as colegas e neles/as mesmos/as. – “Eu sou bem morena, acho que sou parda, preta não. Tenho cabelo muito liso, nariz e boca fina.” (Danielly); “Eu sou branca, mas tenho cabelo cacheado, boca grossa e nariz redondinho” (Lanna).

Logo após esse momento, conduzi a conversa para uma reflexão sobre a relação dos preconceitos raciais com os preconceitos religiosos no Brasil. Lembrei a todos/as que tínhamos uma estudante na sala que era da Umbanda, e perguntei quantos/as ali já haviam perguntado a ela sobre sua religião. A própria estudante respondeu que ninguém nunca a havia procurado para conversar sobre essa questão. Perguntei então a ela se em algum momento desses dois anos em que ela estudava com essa turma havia vivenciado preconceito religioso com pessoas da turma ou da escola, ao que ela respondeu que sim. – “Já tiveram alguns momentos que ouvi uma pessoa falando para a outra que eu era da umbanda e que não era para chegar perto porque eu podia fazer macumba para elas. Aqui na sala já vi um ou outro com cara de espanto quando descobre que sou da Umbanda. Ouvei algumas gracinhas, mas nada muito grave. Ninguém nunca se afastou de mim, só não ficam tocando no assunto” (Gislaine).

Após esse depoimento conversei com todos/as sobre essa exteriorização do preconceito religioso através de estereótipos que ofendem os/as estudantes de religiões afro-brasileiras, como chamá-los/las de macumbeiros/as e feiticeiros/as,

por exemplo (VIEIRA, 2017) e perguntei a Gislaine se os/as estudantes poderiam lhe fazer perguntas sobre a Umbanda ao que ela prontamente respondeu que sim. Perguntaram sobre como era a rotina do centro espírita, o que era 'bater flecha', 'pegar espírito', entre outras coisas. Durante todo o tempo a Gislaine respondia às perguntas curiosas com tranquilidade e de forma muito simples, inclusive fazendo sábias associações com outras religiões.

– “A pessoa não chega lá e pega o espírito assim, do nada. Tem toda uma preparação, mas é igual acontece em muitas igrejas evangélicas quando uma espiritualidade se manifesta e o irmão vai lá e reza ela. No final é tudo igual.” (Gislaine). Ao ser questionada sobre entidades que brincam e choram ela sorriu e respondeu que são as entidades da linha dos erês e que ela adorava quando tinha entidade criança pois elas normalmente eram muito alegres e puras. Falou também que no centro que ela frequenta tem muitos momentos que se assemelham aos cultos católicos e evangélicos, como a leitura da bíblia, e que se as pessoas se preocupassem em conhecer antes de julgar veriam que ela tem muitas semelhanças com outras religiões cristãs. Na sequência, João Pedro disse – “Eu venho de uma família evangélica que sempre teve preconceito com religiões espíritas, como candomblé e umbanda. Na casa que eu morava quando criança tinha alguns centros espíritas perto e lembro que eu ficava repetindo algumas palavras e cantoria que ouvia. Quando minha avó estava perto logo dizia que aquilo estava repreendido em nome de Jesus. Daí a gente vai crescendo achando que isso é coisa do diabo.” (João Pedro).

Após a fala de João Pedro, comentei com eles/as que apesar de muito ainda precisar ser feito para combater o preconceito religioso no Brasil, fico feliz em vê-los/las percebendo onde se encontram algumas das raízes dos preconceitos que carregam, e que o reconhecimento disso é o primeiro passo para gerar a mudança que almejamos na escola e na sociedade. Por fim, agradei pela participação de todos/as, principalmente pela linda contribuição da Gislaine, e finalizei mais um dia de aula produtiva comunicando que nosso próximo encontro seria na quadra para a vivência da segunda parte da prática adaptada de golfe.

Essa aula foi muito rica e teve a participação ativa de todos/as. Ela foi planejada com muito carinho e cuidado, pois eu sabia que abordaria temas muito importantes e que vão ao encontro das problemáticas que objetivamos debater nessa intervenção pedagógica, como os preconceitos étnico-raciais e suas

ramificações. Discutir sobre os marcadores de cores de pele e especificamente, nessa etapa da intervenção, sobre a cor parda, traz consigo inúmeras complexidades que são vivenciadas diariamente pelas pessoas que assim se identificam – ou que assim são identificadas.

A relação do/a pardo/a com os eufemismos ocorre desde a infância. Moreno/a, mestiço/a, mulato/a, marronzinho/a, café com leite, entre outros termos, são definições utilizadas muitas vezes para identificar essas pessoas nos espaços sociais. É necessário o enfrentamento dessa realidade que corrobora com o mito da democracia racial, pois sendo eles/as seres racializados que não performam na branquitude, as estruturas socioeconômicas e políticas brasileiras também os/as excluem (GOMES, 2010 e 2011; GOMES; LABORNE, 2018).

Com relação ao preconceito religioso, tema que se destacou na aula por conta da participação generosa da estudante Gislaine, percebi que esse assunto merece um maior aprofundamento e que por mais que eu discursasse sobre as raízes etnocêntricas da intolerância e do preconceito religioso e o imbróglio da relação das religiões afro-brasileiras com a malignidade (VIEIRA, 2017), isso não será o suficiente para promover mudanças concretas no espaço escolar. Finalizei essa aula querendo mais – mais discussão, mais apresentação, mais quebra de tabu, mais empatia, mais reconhecimento e mais respeito. Torço para que o início desse debate sobre preconceitos religiosos contribua para o fortalecimento do senso crítico e do respeito à diversidade desses/as estudantes.

Figura 28 – Exibição do vídeo “Pardo ou Preto?”.



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

AULA 23: GOLFE – PARTE 2

Data: 20/10/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: vivência adaptada do golfe.

Objetivos: vivenciar uma prática adaptada do esporte golfe com regras e elementos criados pelos/as estudantes; analisar criticamente a elitização desse esporte.

Iniciei a aula apresentando para eles/as uma adaptação de taco que foi elaborada pelo professor Alex no início do ano letivo para trabalhar o conteúdo hóquei com estudantes do Ensino Médio. Ele construiu esse equipamento com canos de PVC. Na ocasião, percebeu que o material não tinha a resistência adequada para o trabalho com o esporte hóquei, e que precisaria posteriormente pensar em novas possibilidades. Ao conversarmos, eu e professor Alex concluímos que seria mais adequado utilizar esse material em práticas que não exigissem tanta força de impacto, como na prática adaptada do golfe, por exemplo. Além dos tacos confeccionados, levei também para a aula bolas de diferentes tamanhos – de tênis de mesa, de tênis e de pebolim.

Num primeiro momento, organizamos os espaços e ficaram definidos três setores: o primeiro era composto pelos buracos posicionados nos espaços das traves dos gols, o segundo era composto pelos buracos feitos com a base das garrafas pet's deitadas e o terceiro com os buracos construídos nas rampas. Para essa prática contávamos com doze tacos o que implicou no revezamento entre eles/as, para que todos/as os/as vinte e três estudantes presentes pudessem vivenciar os três setores no tempo de aula que dispúnhamos.

A vivência em si contou com uma participação ativa de todos/as eles/as. Puderam experimentar pistas com bolas de diferentes tamanhos e pesos e aos poucos foram entendendo a melhor forma de se posicionarem para a rebatida, a velocidade que deveriam aplicar sobre a bola, entre outras coisas. Eu os/as deixei livres para que em cada setor escolhessem a melhor forma de jogar. A maioria escolheu competir em duplas, mistas ou não, e definiu o máximo de três rebatidas para cada um/a antes de passar a vez para o/a oponente. Fizeram também uma escala de pontuação no setor da rampa, onde ganhava mais pontos aquele/a que

acertasse a bola com o menor número de tentativas.

Ao nos aproximarmos do fim da aula, me reuni com eles/as novamente no centro da quadra para ouvir suas percepções. – “Eu amei! Consegui acertar várias vezes.” (Lanna); “Eu fiquei me desafiando tentando acertar a bola de uma distância maior.” (Leonardo); “Se o taco fosse reto na base acho que conseguiríamos acertar mais. O arredondado do cano dificulta e acho que o chão da quadra também.” (João Victor); “Sei que não teremos muito tempo nessa intervenção para praticarmos mais, mas quero muito voltar nesse esporte. Podemos pensar em outras formas de construir os tacos também” (Marcelly). Concordei com eles/as e os/as lembrei de que o intuito da intervenção não era o aprofundamento em um ou outro esporte, mas que voltaríamos a abordar o golfe futuramente sim. Segui com a provocação reflexiva lembrando-os/as do que nos levou a escolher o golfe como prática corporal da intervenção e pedi para que falassem sobre isso. “Se fosse para praticarmos o golfe oficial, acho que ninguém aqui conseguiria. Deu para a gente ver pelo vídeo que o esporte é cheio de detalhes que exigem muito treino.” (Leonardo); “Fora o custo. Nem se pedíssemos ao Mário [diretor] para comprar tacos e bolas ele conseguiria.” (Lanna); “Mas quando a gente adapta dá para ter uma noção, mesmo que pequena, do esporte sim. É legal e é possível fazer isso na escola, basta ter criatividade e interesse do professor e dos alunos” (João Pedro). Após isso, precisei liberá-los comunicando que nosso próximo encontro seria no auditório.

Analisando essa aula percebi que o protagonismo e a proatividade deles/as se fez bastante presente. Fiquei muito feliz em vê-los/las se organizando de forma autônoma, definindo diferentes regras para diversificar a vivência e, principalmente, observando o que poderia ser modificado para melhorar a vivência prática para um contato futuro com o esporte novamente. Infelizmente, pela proposta dessa intervenção pedagógica, não dispúnhamos de tempo hábil para nos aprofundarmos em cada prática corporal elencada para contextualizar as problemáticas destacadas nessa pesquisa, mas confesso que enxergar esse interesse e essa empolgação deles/as diante de novas experimentações corporais me alimenta de otimismo e ânimo para oferecer, cada vez mais, o contato crítico com diversificadas práticas corporais.

Figura 29 – Prática adaptada de golfe - buracos.



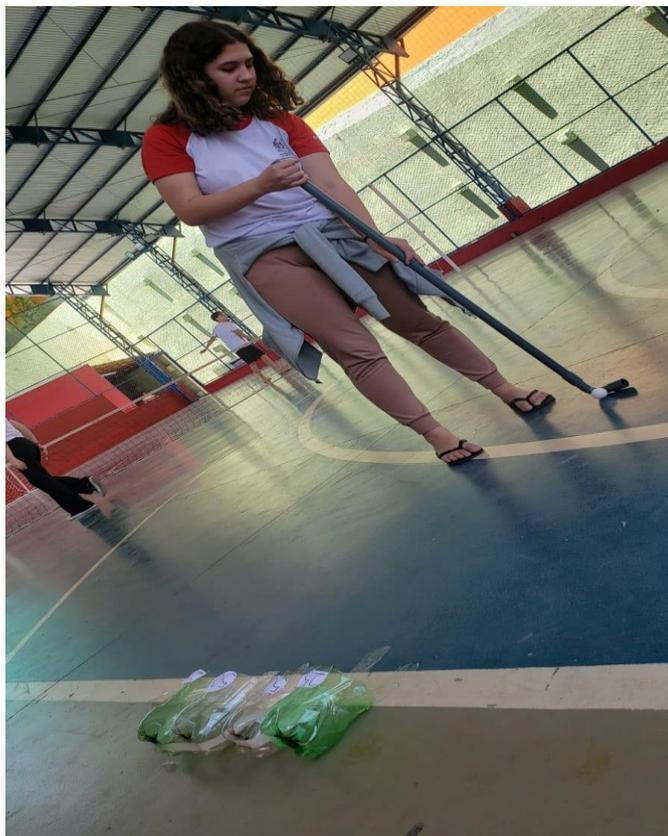
Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 30 – Prática adaptada de golfe - rampa.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 31 – Prática adaptada de golfe – buracos numerados.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 24: ISMÁLIA

Data: 30/11/2022.

Duração da aula: 50 min.

Conteúdo: interpretação e análise da música “Ismália” do rapper Emicida com roda de conversa sobre racismo e sociedade.

Objetivos: conhecer a música ‘Ismália’ de Emicida e refletir sobre o racismo estrutural narrado; analisar criticamente os trechos da música que abordam relação com a mitologia, com a literatura e com a vida real.

Ismália (Emicida)

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
Olhei no espelho, Ícaro me encarou: "Cuidado,
não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver
rei"
O abutre quer te ver de algema pra dizer:
"Ó, num falei?!"
No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a
humanidade plena
A raiva insufla, pensa nesse esquema
A ideia imunda, tudo inunda
A dor profunda é que todo mundo é meu
tema
Paisinho de bosta, a mídia gosta
Deixou a falha e quer migalha de quem corre
com fratura exposta
Apunhalado pelas costa
Esquartejado pelo imposto imposta
E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é uniforme
Hashtags #PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e
pele alvo
Quem disparou usava farda (Mais uma vez)
Quem te acusou nem lá num tava (Banda de
espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das
parada:
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada
Olhei no espelho, Ícaro me encarou: "Cuidado,
não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver
rei"
O abutre quer te ver drogado pra dizer: "Ó,
num falei?!"
No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ter pele escura é ser Ismália, Ismália Ismália,
Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
(Terminou no chão)
Ismália
(Quis tocar o céu, terminou no chão)

Nega o deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala que vara
eles, mano
Infelizmente onde se sente o sol mais
quente
O lacre ainda tá presente só no caixão dos
adolescente
Quis ser estrela e virou medalha num boçal
Que coincidentemente tem a cor que matou
seu ancestral
Um primeiro salário
Duas fardas policiais
Três no banco traseiro
Da cor dos quatro Racionais
Cinco vida interrompida
Moleques de ouro e bronze
Tiros e tiros e tiros
O menino levou 111
Quem disparou usava farda
Quem te acusou nem lá num tava
É a desunião dos preto junto à visão sagaz
De quem tem tudo, menos cor, onde a cor
importa demais
"Quando Ismália enlouqueceu
Pôs-se na torre a sonhar
Viu uma lua no céu
Viu outra lua no mar
No sonho em que se perdeu
Banhrou-se toda em luar
Quería subir ao céu
Quería descer ao mar
E num desvario seu
Na torre, pôs-se a cantar
Estava perto do céu
Estava longe do mar
E, como um anjo
Pendeu as asas para voar
Quería a lua do céu Quería a lua do mar
As asas que Deus lhe deu
Rufaram de par em par
Sua alma subiu ao céu
Seu corpo desceu ao mar"
Olhei no espelho, Ícaro me encarou: "Cuidado,
não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver
rei"
O abutre quer te ver no lixo pra dizer:
"Ó, num falei?!"
No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ter pele escura é ser Ismália, Ismália Ismália,
Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
(Terminou no chão)
Ismália
(Quis tocar o céu, terminou no chão)

Essa aula foi planejada para acontecer de forma interdisciplinar (EF e Português), mas no dia em questão a professora não pode comparecer no horário da minha aula, o que me fez realizar apenas parte da ação planejada. Mesmo assim, a professora ficou de dar continuidade à discussão da temática em sua próxima aula com essa turma, uma vez que a análise textual do poema 'Ismália' de Alphonsus de Guimaraens, escritor mineiro, contribuiria para a percepção crítica dos/as estudantes sobre a música de Emicida, que faz uma releitura do poema em questão.

Inicialmente, entreguei a eles/as uma cópia impressa da música 'Ismália' do Emicida e pedi para que fizessem uma leitura prévia marcando as palavras que não soubessem o significado para que juntos pesquisássemos antes de iniciar a escuta da música. No total, apenas duas palavras foram elencadas: insufla e boçal. Após pesquisarmos juntos/as os significados, foi o momento de ouvirmos a música 'Ismália'. Enquanto a música era tocada eram exibidas imagens de crimes contra pessoas negras. Ao final da música, pedi para que expusessem as passagens que chamaram a atenção deles/as.

“A parte que ele fala que ela quis ser chamada de morena porque isso meio que esconde o preconceito. Essa parte me chamou a atenção porque tem relação com aquilo que falamos na aula da semana passada [se referindo à aula de colorismo e preconceito religioso]” (Danielly); “Na hora que fala do abutre que quer te ver de algema para dizer que sempre esteve certo. Achei bem doido isso, e sei que tem muita gente que é assim.” (Leonardo); “Eles não aguentam te ver livre, imagina te ver rei. Essa parte fala das pessoas negras que se tornam bem-sucedidas, né professora? Tipo, muita gente da sociedade não aguenta ver o negro tendo poder.” (Lanna); “Tem uma parte que diz que primeiro você sequestra, rouba eles depois ofende, nega o deus deles. Ali ele fala dos povos africanos né? Isso é bem aquilo que falamos na aula de preconceito religioso.” (Gislaine); “Um corpo preto morto é tipo os hit das paradas: todo mundo vê mas essa porra não diz nada. Essa parte da música é um soco no estômago” (João Pedro).

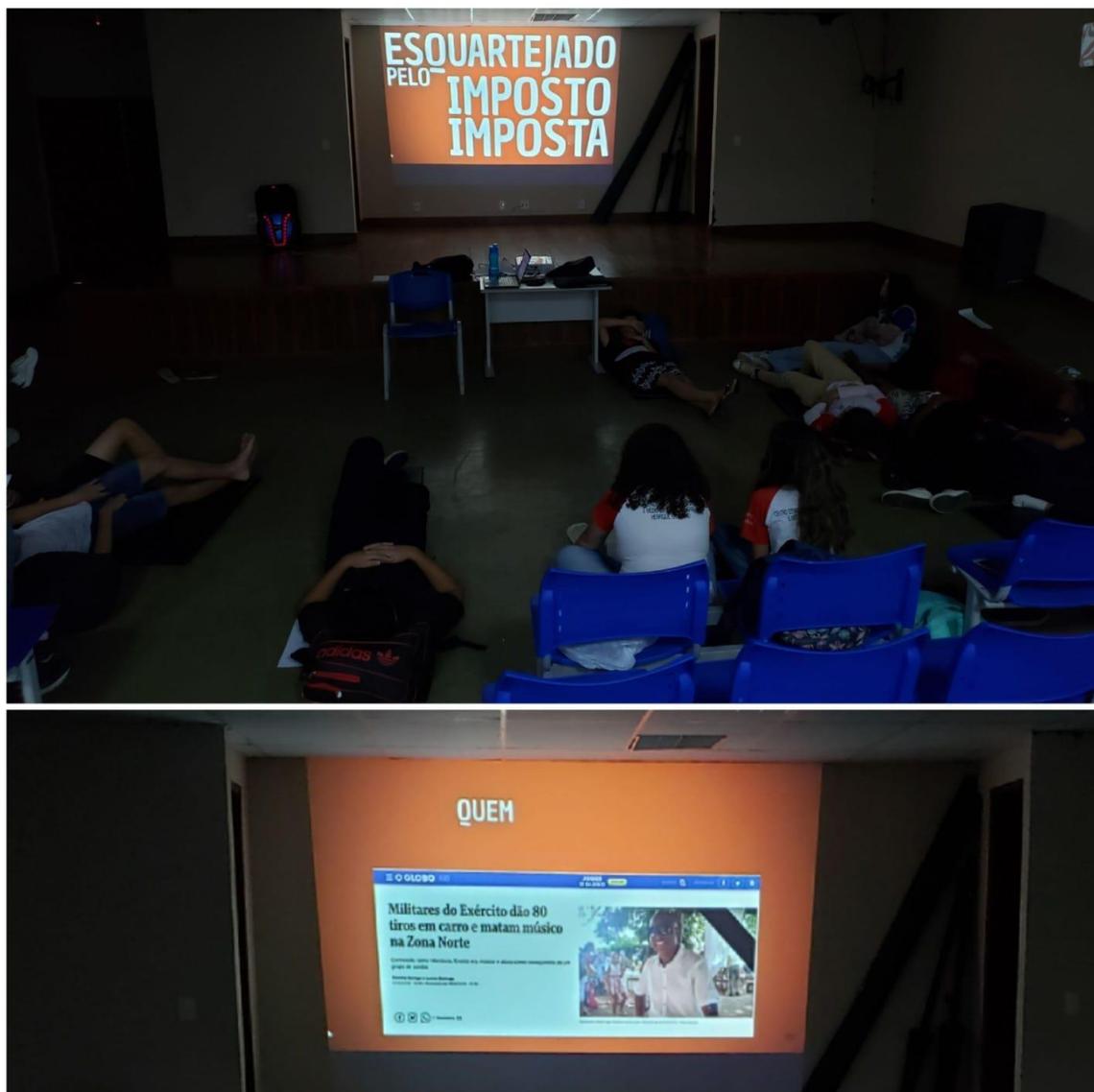
Após ouvi-los/as, fiz questão de associar algumas passagens que eles/as elencaram a assuntos já abordados em aulas anteriores, como a questão do colorismo e do etnocentrismo atrelado ao preconceito religioso. Na sequência perguntei se conheciam o mito de Ícaro, pois esse nome era mencionado na música. De forma unânime responderam que não então fiz uma rápida explanação sobre a lenda de Ícaro, personagem da mitologia grega, que após ter sido preso na ilha de Creta, tenta

fugir voando com asas construídas por seu pai, inventor e arquiteto, que utilizou madeira, penas e cera de abelha, mas que morre após ter voado muito próximo ao sol, mesmo sendo orientado pelo seu pai a não fazer isso. Esse conhecimento contribuiu para uma melhor compreensão da relação que o rapper Emicida faz da história de Ícaro com o racismo estrutural (tema central da música), uma vez que “brinca” com a ideia de vislumbamento do menino que, assim como Ismália, quis alcançar o céu, mas terminou no chão – ou no mar.

Ao finalizar a aula, pedi para que guardassem a cópia da letra da música para caso a professora de português solicitasse na aula onde analisariam o poema ‘Ismália’. Antes de liberá-los/as, pedi para que escolhessem uma prática vivenciada na intervenção para repetirmos na próxima aula. Eles/as conversaram e escolheram o futebol generificado com as regras adaptadas por eles/as.

Essa aula, apesar de não ter ocorrido como planejada, foi muito produtiva e gerou, a meu ver, boas percepções e análises críticas dos/as estudantes. Mesmo se tratando de uma música repleta de associações com personagens literários, mitológicos e com acontecimentos reais, eles/as foram capazes de captar bem a relação de algumas passagens com temas já discutidos em aula, como racismo estrutural, preconceito religioso e colorismo. Foi interessante ver, também, como eles/as se incomodaram com alguns trechos da música, o que me deixou muito feliz, pois acredito que esse desconforto é importante para gerar mudanças de crenças e comportamentos em prol de uma educação para a valorização das diversidades.

Figura 32 – Exibição do vídeo da música “Ismália” de Emicida.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 25: FUTEBOL GENERIFICADO – O RETORNO

Data: 01/12/2022.

Tempo de aula: 50 min.

Conteúdo: repetição de uma prática corporal vivenciada escolhida pelos estudantes.

Objetivos: vivenciar novamente uma prática corporal que fez parte da intervenção pedagógica; analisar criticamente as possíveis mudanças nas condutas relacionadas à vivência.

Essa foi uma aula dedicada à repetição de uma vivência prática escolhida pelos/as próprios/as estudantes. Na aula anterior, após uma conversa entre eles/as, escolheram o futebol generificado para esse momento. Foi interessante ver a proatividade e a organização deles/as, tanto que minha mediação não se fez necessária nem na definição das equipes e nem na organização dos materiais no espaço físico. Todos/as os presentes conseguiram participar da vivência. Ao final, me reuni com eles/as no centro da quadra para conversamos sobre suas percepções da aula.

“Hoje foi bem melhor do que da última vez que jogamos. Conseguimos participar sem que os meninos ficassem de implicância ou dificultando nossa movimentação” (Marcelly); “Gostei de ficar no gol, é mais tranquilo e divertido que na linha” (Gislaine); “Acho que todos jogamos melhor hoje. Futebol não é minha praia, mas pelo menos consegui não dar canelada em ninguém” (João Pedro).

Perguntei na sequência se conseguiam enxergar essa importância da vivência de um jogo esportivo misto, principalmente quando ele traz elementos de um esporte culturalmente masculinizado como o futebol. Dentre todos/as os presentes não houve quem dissesse que não, inclusive ressaltaram como a discussão sobre gênero contribuiu em muito para que eles/as compreendessem a necessidade de oportunizar mais práticas mistas nas aulas de EF.

“A segunda aula de futebol generificado que aconteceu no início das aulas da intervenção foi bem caótica, nada comparada à aula de hoje” (João Pedro); “Conseguimos jogar sem ter os meninos gritando ou atrapalhando a gente. Foi muito mais legal dessa vez” (Marcelly).

No final, combinei de nos encontrarmos no dia seguinte no auditório para a última aula da intervenção pedagógica. Solicitei que entrassem em contato com alguns/mas estudantes que já estavam deixando de comparecer a escola para que pudessem vir nesse dia e participar desse momento conosco.

Figura 33 – Repetição da prática de futebol generificado.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

AULA 26: BULLYING

Data: 06/12/2022.

Tempo de aula: 1h40 min.

Conteúdo: exibição do documentário “*Bullying: Machucar o outro não é brincadeira*” com momento de escuta afetiva, reflexão sobre os aprendizados da pesquisa-intervenção e confraternização de encerramento.

Objetivos: conceituar e discutir sobre *bullying* no ambiente escolar; analisar criticamente a relação do *bullying* com preconceitos étnico-raciais e de gênero; refletir sobre os resultados da pesquisa-intervenção.

Iniciei a aula relembrando com eles/as sobre o questionário que eles/as preencheram no início da intervenção e que entre todos os dados obtidos, um dos que mais me chamou a atenção foi a ideia que muitos/as tinham de que as vivências machistas, homofóbicas, gordofóbicas, capacitistas, classistas e racistas que acontecem no ambiente escolar eram reconhecidas como *bullying* e não como preconceito ou crime. Expliquei para eles/as que essa percepção que muitos/as na escola têm faz com que muitas vezes o assunto não seja tratado com a importância devida. Utilizar o *bullying* de forma generalizada para designar todo tipo de violência presente na escola banaliza a palavra e facilita a naturalização e o menosprezo de suas consequências (SILVA; SILVA; JESUS, 2021).

Perguntei se conseguiam definir *bullying* e alguns responderam: “É quando ofendemos alguém, importunamos, colocamos apelidos, essas coisas. Hoje em dia na escola dificilmente vai ter alguém que nunca praticou ou que nunca sofreu.” (Marcelly); “A gente mesmo [se referindo ao seu grupo de amigos próximos] se implica o tempo todo, se xinga, mas é zoeira entre a gente. Eu sei que devemos mudar, mas só brincamos com quem temos intimidade. Eu não vou ofender gente de fora e achar que a pessoa tem que entender como brincadeira, aí é diferente.” (João Pedro); “Eu faço porque recebo, e confesso que diminuí, mas não parei. Claro que não vou falar da cor da pele porque aí é racismo, mas implicar com o pessoal aqui da sala, isso não tem como deixar de fazer. Mas eu já melhorei, quando eu comecei a estudar aqui eu era bem mais machista, hoje continuo implicando mas não desrespeito. Já até me aproximei mais de algumas meninas.” (João Victor); “Realmente é difícil falar sobre *bullying* porque muitas vezes são falas criminosas que são tratadas como se fosse *bullying*, sendo que se pararmos para pensar, tudo de errado que acontecer aqui vai ser taxado de *bullying*” (Lanna).

Expliquei que o *bullying* é um termo que surgiu há poucas décadas sendo que no Brasil ganhou destaque a partir da década de 1990 e que pode ser entendido como “violência entre pares” ou “intimidação sistêmica”, por exemplo, mas que apesar do nome estrangeiro representa tendências sociais e individuais tão antigas quanto a própria sociedade (SILVA; SILVA; JESUS, 2021, p. 34). Na sequência, exibi o documentário “*Bullying: machucar os outros não é brincadeira*” que aborda casos de crianças, adolescentes e adultos que já sofreram *bullying* e como lidaram com a situação, além de algumas iniciativas de escolas e ações estudantes para combater esse tipo de violência. Após a exibição do vídeo pedi para que expusessem as falas

mais marcantes do documentário e deixei livre para que continuassem relatando vivências pessoais.

“Teve uma fala no vídeo que tem a ver com o que eu já vivi. Quando o rapaz falou que tem medo do que as pessoas falam e pensam dele, eu também já passei por isso. Quando eu era mais nova, por gostar muito de futebol, as pessoas me chamavam de macho-fêmea. Eu fingia que não ligava para continuar jogando, mas hoje em dia, evito jogar perto de muita gente desconhecida porque fico achando que estão falando de mim” (Danielly); “Minha infância foi caótica, sofria pelo meu jeito afeminado. Muitos apelidos e traumas. Até hoje não consigo utilizar mictório de banheiro público por conta de situações vividas na escola quando eu era mais novo. Para superar essa época comecei a andar com o grupo que fazia *bullying* com os outros para eu não ser centro das atenções. Já fui vítima e agressor” (João Pedro).

Após a fala do estudante João Pedro, contei para eles/as que na minha época de ensino fundamental eu era conivente com práticas de *bullying* porque convivia com um grupo de meninas agressoras. Expliquei que o meu princípio era o mesmo do João Pedro – sair do foco de atenção. Isso mudou no Ensino Médio quando me mudei para a Serra/ES e comecei a estudar em uma escola particular. No início eu sofria *bullying* por ser do interior do Estado, por ser mais introspectiva, por causa dos meus dentes – eu utilizava um aparelho fixo e um aparelho extraoral, entre outras coisas. Não era recorrente, mas mexeu comigo e me marcou. Depois do primeiro ano na escola nova é que as coisas foram melhorando para mim. Após minha fala os/as estudantes seguiram relatando suas experiências.

“Quando eu tinha nove anos e precisei me mudar de escola comecei a sofrer *bullying* por conta do meu peso. Eu sempre fui um pouco cheinha, mas isso só começou a me incomodar quando virou motivo de zoação. Cheguei ao ponto de pedir a minha mãe para me trocar de escola. Quando troquei continuei sofrendo *bullying*, mas além do peso implicavam com meu cabelo, meu nariz, com qualquer coisa no meu corpo. Minha mãe viu que eu não estava bem, conversou com a diretora e com a professora, mas não adiantou, as implicâncias continuaram. Resolveu me trocar de escola mais uma vez – três escolas em menos de um ano. Quando eu cheguei aqui no sexto ano muitos implicavam com meu jeito desleixado. Mas eu não tinha vontade de me arrumar. Com o passar do tempo que eu comecei a me cuidar mais e a não permitir que fizessem *bullying* comigo. Sempre gostei de ler, então comecei a ler mais sobre machismo, feminismo, a seguir pessoas que discutem esses assuntos [se

referindo às redes sociais] e a me posicionar quando algo não estava certo. Só a partir daí é que me vi novamente interessada em ir para a escola. Até *cropped*³⁷ esse ano eu usei!” (Lanna).

“Desde criança eu sempre sofri muito *bullying*. Eu era uma menina magrinha, descabelada, com dente podre, torto. Me xingavam, me zoavam. A pior época da minha vida foi quando entrei na escola. Com seis anos eu já era zoada por causa de muitas coisas no meu corpo, até já fui agredida fisicamente na escola. Eu sempre fiquei mais nos cantos da sala, sempre fui mais quieta. Até hoje ainda tenho dificuldade em lidar com meu corpo. As pessoas nem acreditam quando falo que tenho dezesseis anos, falam que pareço ter doze. Hoje em dia eu consigo falar mais, participar mais, eu sinto que eu estou mudando” (Gislaine).

“A gente zoava muito a Gislaine quando ela entrou na escola, principalmente por causa da religião dela. Como ela é quietinha, a gente aproveitava porque ela não rebatia. Hoje em dia já não falamos mais assim com ela, até porque já aprendemos o quanto errado isso é” (Danielly).

“Eu fui criado por uma família que sempre cobrou muito da gente, de mim e de meus irmãos. Minha mãe sempre falava do meu peso, que eu não podia comer demais porque estava engordando, enquanto minha avó falava que eu tinha que comer porque precisava de energia. Eu ficava doido sem saber o que fazer. Acabei crescendo com alguns complexos” (João Pedro).

Chegando ao final da aula agradei pela participação ativa da maioria e por levarem para a discussão suas experiências pessoais. Fiz questão de falar que eu já notava mudanças favoráveis nas atitudes deles/as entre si e que acreditava que essas mudanças alcançariam também a relação deles/as com os/as estudantes de outras turmas. Lembrei a todos/as que o encerramento da pesquisa-intervenção não representaria o encerramento das ações pedagógicas, pelo contrário, representaria apenas o início de um trabalho que ainda terá muito chão para percorrer, e que eu contaria com a ajuda deles/as nessa jornada em prol de uma escola mais acolhedora, respeitosa e humanizada. Após esse momento, realizamos uma pequena confraternização para simbolizar o encerramento da pesquisa.

³⁷ Termo em inglês que significa “recortada”. É uma blusa mais curta.

Figura 34 – Confraternização de encerramento.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 35 – Estudantes João Pedro e Gislaíne com professora Amanda.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização desse trabalho me deparei com inúmeros obstáculos enquanto professora e enquanto mulher. Buscar direcionar a EF escolar para um caminho de reflexões críticas sobre o corpo, seu objeto de estudos, não é uma tarefa simples, muito menos fácil. Diariamente nos deparamos com a cultura escolar nos mostrando a força de seu histórico heteronormativo, patriarcal e cristão. Porém, apesar disso tudo – e talvez até mesmo por isso tudo, o que poderia ser visto apenas como uma árdua obrigatoriedade acadêmica se tornou um necessário, prazeroso e frutífero projeto de intervenção.

Desde o início do mestrado profissional, meu interesse foi por pesquisar algo relacionado às diversidades que compõem o cenário social e escolar. Na ocasião, a escolha de direcionar o olhar especialmente para as diversidades de gênero, etnia e raça muito se deu em função do aumento de casos que envolviam preconceito e discriminação vinculados a essas temáticas no espaço escolar em que atuo, principalmente com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia de covid-19.

Sabemos que encarar essas problemáticas sociais que há séculos se manifestam nas instituições escolares gera tensões e conflitos, pois envolvem a mudança de valores e crenças muito enraizados. Todavia, nós da EF escolar temos em mãos um componente curricular rico em possibilidades pedagógicas, o que nos permite explorar o corpo por outras vertentes que não apenas a biológica, conectando esse objeto de estudo aos aspectos culturais, sociais e políticos, entre outros.

Foi com esse propósito maior que construí essa pesquisa. Utilizar um componente curricular tão rico para debatermos sobre a relação do corpo com diferentes problemáticas sociais em diferentes cenários e épocas foi a forma que encontrei para contribuir com tão almejada mudança no cenário escolar e social. Ao longo de vinte e seis encontros discutimos, refletimos e propusemos ações em prol do respeito e da valorização das diversidades, principalmente étnico-racial e de gênero. Sei que essa intervenção pedagógica não é suficientemente capaz de promover mudanças profundas, mas sei que foi um passo firme dado nessa direção. Creio que a maior contribuição dessa pesquisa está no que ela aponta – há um caminho a ser percorrido e que exigirá, acima de tudo, disposição.

Como já mencionei, são muitos os obstáculos que encontramos ao longo dessa jornada, principalmente quando nos direcionamos para a temática de gênero. Percebi,

por exemplo, que debater preconceitos raciais e étnicos é, pelo menos no meu contexto de trabalho, muito mais fácil que debater preconceitos de gênero, e não é difícil refletir sobre os prováveis motivos disso. As discussões que envolvem racismo e outras formas de preconceito e discriminação étnico-racial já fazem parte dos documentos norteadores e de ações escolares há algumas décadas, como já mencionamos no texto desse trabalho, mesmo que muitas vezes ainda realizadas de forma pouco aprofundada e contextualizada, ao contrário das discussões que envolvem gênero que, comparadas com a anterior, são mais recentes e carregam mais moralismos e influências políticas e religiosas. Por tudo isso, apontaremos aqui algumas limitações desse trabalho que auxiliarão o/a leitor/a numa melhor compreensão sobre os resultados obtidos.

Como já exposto, no início da intervenção os/as estudantes preencheram um questionário que objetivou coletar informações acerca das percepções deles/as sobre as problemáticas escolares, principalmente sobre as que envolviam preconceitos e discriminações. Como resultado dessa análise, percebi que havia o reconhecimento da existência dessas problemáticas e da importância de seu combate, porém, muitos/as estudantes ainda categorizavam atitudes preconceituosas como *bullying*. A partir dessa percepção e das aulas de intervenção fui notando a necessidade de trazer essa temática também para a discussão, pois tornou necessário fazê-los/as conceituar melhor cada problemática e principalmente, diferenciá-las.

Outro aspecto desse trabalho que merece menção é o fato de que inicialmente as temáticas étnico-raciais e de gênero foram planejadas e organizadas em dois módulos sequenciais não porque pensamos que se tratavam de assuntos distintos, mas porque acreditamos que didaticamente essa estruturação permitiria mais aprofundamento e contextualização. No entanto, ao longo do processo, fomos notando a necessidade de discutir as temáticas de forma interseccional, o que nos levou a buscar as conexões entre as diferentes problemáticas sociais independente da fase da pesquisa. Apesar dessa intenção, senti que durante o primeiro módulo o envolvimento dos/as estudantes foi muito mais intenso, da mesma forma que as tensões que envolveram a temática. Creio que esse resultado está bastante relacionado com os tabus que ainda sondam esse universo, bem como com as múltiplas vertentes que existem dentro desse tema (machismo, sexismo, lgbtfobia entre outros), o que envolvem ainda mais pessoas.

Esse resultado também pode ter sido influenciado pela diminuição do ritmo e

da frequência da intervenção no segundo módulo, quando trabalhamos mais intencionalmente a temática étnico-racial. Isso aconteceu principalmente pelos seguintes motivos: a indisponibilidade maior de espaços como sala de aula e auditório para a realização de aulas em função de eventos internos e externos, o que gerou dificuldade em manter o agendamento prévio de aulas da semana, e a minha ausência esporádica por motivos de saúde.

Além dessas percepções aqui mencionadas, vale a pena discorrer sobre a importância que tem a gestão escolar nesse tipo de ação pedagógica. Boa parte da minha segurança em abordar esses temas, principalmente o da diversidade de gênero, se deve ao apoio que recebi da gestão escolar. Diretor, pedagoga e coordenadora pedagógica entenderam a necessidade dessa intervenção (em diferentes graus, diga-se de passagem) e, uma vez que identificaram o respaldo curricular e político-pedagógico da minha pesquisa, confiaram no meu planejamento e nas minhas ações. Nas situações que envolveram maiores tensões entre mim, estudantes e familiares, a gestão foi eficaz nessa intermediação e não tivemos problemas maiores decorrentes desses eventos. Infelizmente sei que essa não é a realidade de muitos/as professores. Apesar disso, afirmo a necessidade de ações como essa alcançarem cada vez mais espaços, com ou sem apoio, em maior ou menor grau, pois serão a partir delas que promoveremos mudanças na forma de nos relacionarmos com as diversidades.

Sei que ainda há muito o que explorar sobre esses temas, e que é necessário abordarmos também outras vertentes das diversidades dentro das instituições escolares, como a religiosa por exemplo. São problemáticas que merecem atenção, debates e reflexões urgentes e que podem e devem ser abordadas por qualquer componente curricular de forma individual ou em ações interdisciplinares.

Acredito nesse caminho, acredito na mudança positiva do nosso sistema educacional e das relações humanas que o constituem, pois sei que da mesma forma que nesses espaços habitam pessoas que ainda não sabem dialogar com as diversidades também há pessoas que estão dispostas a fazer disso uma nova norma, um novo paradigma, uma futura tradição. Professores/as, pensemos nesse futuro quando formos planejar nossas ações pedagógicas, pois se não vivenciarmos no presente todas as conquistas desse tipo de ação política e social, ao menos deixaremos raízes – essas sim resistentes.

Por fim, deixo registrado que apesar da minha consciência de que eu poderia ter me aprofundado ainda mais nos temas aqui abordados, acredito que fiz um trabalho significativo, mesmo diante das dificuldades e adversidades. Planejamentos para ações futuras já estão sendo realizados para que essas temáticas não se percam e passem também a fazer parte da cultura escolar, pois é com essa crença que realizo diariamente meu ofício, ciente de que dias ruins e obstáculos também ficam para trás.

Você tem que agir como se fosse possível mudar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo.”

(Angela Davis)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Em entrevista, a professora Miriam Abramovay discute a violência nas escolas. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 15-22, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/883>. Acesso em 04 mar. de 2022.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 23, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 de jan. de 2022.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, p. 648-663, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ggt9ktnF6X7mVWygJQCk8DC/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03 de dez. de 2021.
- ALANG, S. *et al.* Mechanisms Connecting Police Brutality, Intersectionality, and Women's Health Over the Life Course. **American journal of public health**, v. 113, n. S1, p. S29-S36, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36696613/>. Acesso em 02 fev. de 2023.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. 69-82, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>. Acesso em 05 de abr. de 2022.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, p. 33-41, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRlPBXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jan. de 2023.
- BANDEIRA, G. A. Homofobia, masculinidade e esporte: o caso Michael. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. **Anais [...]**, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X, v. 13, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373038551_ARQUIVO_GustavoAndradaBandeiraTextocompletoFazendoGenero10.pdf. Acesso em: 02 de ago. de 2022.
- BATISTA, E. H. M. Bullying e preconceitos étnico-raciais. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302-323, 2013. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1828>. Acesso em 13 de fev. de 2023.
- BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323145336_Racismo_estrutural_e_o_direito_a_educacao. Acesso em 23 de jul. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, MEC/SEF, 1997.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em 12 de set. de 2022.

CAMPOS, L. M. L. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n.4, p. I-IV, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Vjj5V3T3BmGDW4zYHpk99xb/>. Acesso em 4 de mar. de 2022.

CARAPELLO, R. O racismo camuflado pelo bullying. **Revista Educação-UNG-Ser**, Guarulhos, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4018>. Acesso em 15 de fev. de 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papyrus Editora, 1988.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. de M. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 141-155, 2017.

COSTA, E. S.; SCHUCMAN, L. V. Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: O Pardo e as Ações Afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 466-484, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68631/42587>. Acesso em 07 de jul. de 2022.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/81656>. Acesso em 15 de jun. de 2022.

CRUZ, T. M.; SANTOS, T. Z. dos. Experiências escolares de estudantes trans. **Reflexão e Ação**, Santa Catarina, v. 24, n. 1, p. 115-137, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7041>. Acesso em 28 de jan. de 2023.

CUNHA JUNIOR, C. F. de; MELO, V. A. de. Homossexualidade, educação física e esporte: primeiras aproximações. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 3, n. 5, p. 18-24, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2229>. Acesso em 16 de nov. de 2022.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Papirus Editora, 1994.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década 80**. 1997.

DAOLIO, J. (Org.). **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DIMENSTEIN, M. *et al.* Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/gkYn4NVxTgFL8YHKhsRDJ5n/?lang=pt>. Acesso de 22 de nov. de 2022.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de set. de 2022.

DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. Uma análise generificada sobre o projeto gênero e diversidade na Escola. **Cadernos de pesquisa**, Sao Paulo, v. 49, p. 226- 243, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/C33hrCS8zqpzJCmxCdK3tvQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso de 08 de set. de 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p.291, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpaev35n2/2447-4193-rbpaev35-02-291.pdf>. Acesso em 15 de jun. de 2022.

ESPÍRITO SANTO [ESTADO]. Secretaria de Educação. **Currículo do ES – Linguagens**. Vitória: SEDU, 2018.

FARIA FILHO, F. de M.; OLIVEIRA, R. A.; RODRIGUES, L. de P. **LGBTQIA+: um guia educativo**. Ceres, GO: IF Goiano, 1 ed. ampl., 2022.

FERNANDES, S. C. “Cadê a bola, Dona?” ou Sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAOLIO, J. (Coord.) **Educação física escolar: Olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 101-120, 2010.

FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 169-184,

2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/182>. Acesso em 09 de fev. de 2023.

GALVÃO, E. F. C. **A produção de corporalidades na escola: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis**. 2004. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 54-67, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/373>. Acesso em 14 de mai. de 2022.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. A opinião de atletas e treinadores de voleibol sobre a participação de mulheres trans. **Movimento**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/101993>. Acesso de 22 de out. de 2022.

GARCIA, S. A.; ALMEIDA, I. A. C. de; ALMEIDA, G. C. F. de. Professor no Brasil: de “despercebido” a “perseguido”. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 5, n.2, p. 17-25, 2021. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/243/268>. Acesso em 19 de jan. de 2023.

GOMES, N.L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org). **Modos de fazer** : caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em 06 de ago. de 2022.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?lang=pt>. Acesso de 07 de dez. de 2022.

GOMES, P. B.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. **Equidade na educação: educação física e desporto na escola**. Queijas: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto, 2000.

GONÇALVES, C. H. R.; SILVA, C. A. F. da. Transidentidades para uma educação física acolhedora. **Movimento**, v. 27, 2022.

GONÇALVES, M. A. S. A Educação Física e a questão da discriminação racial. **Kinesis**, n. 8, jul/dez 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8433>. Acesso de 23 de jan. de 2022.

GONÇALVES, M. C.; GONÇALVES, J. P. Gênero, identidade de gênero e

orientação sexual: Conceitos e determinações de um contexto social. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/600>. Acesso de 24 de mar. de 2022.

GONÇALVES, P. B. E. S. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438/421>. Acesso em 21 de abr. de 2022.

GUSMÃO, N. M. M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-posições**, v. 19, n.3, p. 47-82, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gf5Sxt3S7FqFpDt8RTfZKTM/>. Acesso em 10 de dez. de 2021.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 10, p. 32-45, 2011. Disponível em: [file:///D:/BKP%20-%20OSDELL/USUARIO/Downloads/13898-Texto%20do%20Artigo-33520-1-10-20130314%20\(1\).pdf](file:///D:/BKP%20-%20OSDELL/USUARIO/Downloads/13898-Texto%20do%20Artigo-33520-1-10-20130314%20(1).pdf). Acesso de 29 de jan. de 2022.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt>. Acesso de 15 de fev. de 2023.

KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?lang=pt>. Acesso em 28 de jan. de 2023.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R.; FERREIRA, M. Política educacional, formação docente e meritocracia no Brasil. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 2, p. 505-520, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrf.br/index.php/RPDE/article/view/31654>. Acesso de 14 de nov. de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy**. Euro-JCS, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/School-educative-aims-and-internationalization-of-Lib%C3%A2neo/d60c15578c5ce5ce65d921e0232fa069e8ecdc8c>. Acesso de 05 de nov. de 2021.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de**

Política e Gestão Educacional, v. 24, n. Esp.1 (ago), p. 816-840, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em 14 de dez. de 2021.

LOPES, R. G. Bazílio; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 262-279, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p262>. Acesso em: 03 de dez. de 2022.

MARINGONI, G. O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do desenvolvimento**. Ano 8, ed. 70, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em 24 de jun. de 2022.

MAROLA, C. A. G.; SANCHES, C. S. M.; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicologia da educação**, São Paulo, n.33, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200006. Acesso em 16 de ago. de 2022.

MARQUES, J. G. O feminismo e a visão de homens heterossexuais a partir de um levantamento bibliográfico de vinte anos de estudos. In: RODRIGUES, J.R., OSWALDO, M., ZEGLIO, C., VACCARI, V.L., LEVATTI, G.E. (orgs). **Estudos em Sexualidade**. v. 2, São Paulo: Instituto Paulista de Sexualidade, 2020, p. 178-205. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Oswaldo-Rodrigues-Jr/publication/341029678_Estudos_em_Sexualidade_Volume_2_ESA2_Instituto_Paulista_de_Sexualidade/links/5ea9c5eb299bf18b9587b7bc/Estudos-em-Sexualidade-Volume-2-ESA2-Instituto-Paulista-de-Sexualidade.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2022.

MARTINS, B. R. Diversidade Cultural, descolonização e educação [física] antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 154-164, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53931>. Acesso de 20 set. de 2022.

MATOS, N. R. *et al.* Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p261>. Acesso em 14 jun. 2022.

MOCELIN, C. E.; GROSSI, P. K. Protagonismo negro, educação antirracismo eos quilombolas urbanos como “outros sujeitos”: uma problematização necessária. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 18, n. 46, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52058>. Acesso em: 15 abr. de 2022.

MORAIS, J. de F. dos S.; BAIÃO, J. C.; FREITAS, C. J. de. Questões de gênero e

sexualidade na escola: narrativas docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11565>. Acesso em 02 ago. de 2022.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt>. Acesso em 27 de nov. de 2021.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso de 15 abr. de 2021.

OLIVEIRA, N. D. *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/>. Acesso em 10 de mar. de 2022.

OLIVEIRA, G. M.; PORPINO, K. de O. Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i2.8632. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/8632>. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. C. de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. **Conexões**, v. 5, n. 2, p. 19-30, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637876>. Acesso em: 04 fev. de 2022.

OLIVEIRA, R. C. “Não levo jeito, professor...”. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & sociedade**, v. 17, p. 18-25, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/YWZKDkyF5zBjQvhjJZkdK7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 de out. de 2021.

PEREIRA, V.C.A. Futebol como conteúdo generificado: uma possibilidade para discutir as relações de gênero. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 118, p.1-9, Mar. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd118/futebol-comoconteudo-generificado.htm>. Acesso em: 14 set de 2022.

PIRES, A. M. Entrelaçamentos entre religião e diversidade sexual e de gênero: análise do discurso de cristãs/ãos brasileiras/os. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 14,p. 160-183, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/37073>. Acesso em 05 jul. de 2022.

PRADO, V. M. do; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Conduitas naturalizadas na

Educação Física: uma questão de gênero. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/178177>. Acesso em 07 jun. de 2022.

PRADO, V. M. do; RIBEIRO, A. I. M. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 3, p. 205-214, 2014. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2854>. Acesso em 15 abr. de 2022.

RAMOS, L. R. **A Interseccionalidade na Educação Inclusiva: Marcadores Sociais da Diferença**. (Artigo Especialização Lato Sensu). Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Gênero na Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, Foz do Iguaçu, 22p., 2021. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/6131>. Acesso em 21 out. de 2022.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**. Rio Claro, v. 12, n.1, p. 73-76, 2006. Disponível em: <file:///D:/BKP%20-%20OSDELL/USUARIO/Downloads/63-Article%20Text-3338-1-10-20071220.pdf>. Acesso em 24 de mai. De 2022.

RANGEL, I. C. A. *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**. Rio Claro, v.14, n.2, p.156-167, abr./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62611/1/2008_art_icarangel.pdf. Acesso em 15 mar. de 2022.

RODRIGUES, C. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, v. 10. **Anais [...]**, Florianópolis, p. 1- 12, 2013.

SANTOS, D. S. G.; SILVEIRA, V. T. Bullying homofóbico: a ótica das práticas pedagógicas na educação física escolar. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, v.7, n.2, p.6–25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i2.36122>. Acesso em 15 fev. de 2023.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593/263>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SEVERINO, C. D.; GRANDE, R. C. B. Educação Física escolar, homossexualidade e o reconhecimento da diversidade: um ponto de vista. **Anthesis**, v. 5, n. 9, p. 79-91, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/789>. Acesso em 17 jun. de 2022.

SILVA, L. V. da; BARBOSA, B. R. S. N. Sobrevivência no armário: dores do silêncio

LGBT em uma sociedade de religiosidade heteronormativa. **Estudos de religião**, v. 30, n. 3, p. 129-154, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/6309>. Acesso em 15 dez. de 2022.

SILVA, E. M. da *et al.* Políticas Públicas de Gênero para a Educação e a Educação Física no Brasil, na Argentina e no Uruguai. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 4, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e145>. Acesso em 27 mai. de 2022.

SILVA, E. M. da; FERREIRA, E. B. Os movimentos das professoras da educação básica na constituição das políticas de gênero na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945200235>. Acesso em 22 mai. de 2022.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v.30, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 27 abr. de 2022.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n.3, p. 556-571, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300009>. Acesso em 7 ago. de 2022.

SILVA, T. D. B.; SILVA, M. R. da; JESUS, F. A. de. Bullying escolar e preconceito: aproximações e distanciamentos. **Psicologias em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 23-47, 2021. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISEP/psicologias/article/view/790>. Acesso em 13 jan. de 2023.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, (supl.2), p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637>. Acessado em: 19 de out. De 2021.

SOARES, K. da S.; BACZINSKI, A. V. de M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, [S.l.] v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018. DOI: 10.48075/rtm.v12i22.20121. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>. Acesso em: 16 set. de 2022.

SOUSA, F. G. A. de; NASCIMENTO, L. B. S.; FIALHO, L. M. F. **Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea**. In: XI Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. Recife, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/generoxi/trabalhos/TRABALHO_EV046_MD1_SA2_ID953_20042015201418.pdf. Acesso em 23 abr. de 2022.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física (Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de**

CBCE). Natal, RN: EDUFRRN, v. 6, p. 47-51, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29067>. Acessado em: 13 de jun. De 2022.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, v. 8, n. 1, p.01-09, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/6489>. Acesso em 02 mar. de 2022.

SOUZA, J. S. S.; KNIJNIK, J. D. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 1, p. 35-48, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16642>. Acesso em 13 dez. de 2022.

SOUZA, V. C. da S.; GONÇALVES, J. P. GORDOFobia NO ESPAÇO ESCOLAR: uma análise histórico-cultural. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a701>. Acesso em 05 fev. de 2023.

SCHULTZ, N. C. W. *et al.* A compreensão sistêmica do bullying. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n.2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3s8Bkbw8Bc9nFR96vZj45Mm/?lang=pt>. Acesso em 24 jan. de 2023.

PIZANI, J. *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v.38, n.3, p. 259-266, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>. Acesso em 17 nov. de 2022.

TOLEDO, C. M. M.; RIGONI, A. C. C. **A educação física na base nacional comum curricular (BNCC): interpretações de um grupo de professoras da escola pública.** 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VIEIRA, I. C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. **UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 2 (especial), p. 452-474, 2017. Disponível em: <file:///D:/BKP%20-%20OSDELL/USUARIO/Downloads/joseadriano,+27.1+A+intoler%C3%A2ncia+religiosa+como+elemento+norteador+do+ensino+da+cultura+afro-brasileira+na+escola.pdf>. Acesso em 07 nov. de 2022.

APÊNDICE A – PLANO DE AULAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Temática: Diversidade de gênero, etnia e raça na escola: uma possibilidade para a Educação Física.

Local: CEEFMTI Henrique Coutinho.

Público-alvo: Turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Período letivo: 2º e 3º trimestres/2022. **Total de aulas previstas:** 26

Temas integradores movimentados: Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; Diálogo Intercultural e Inter-religioso; Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica.

Competências da Educação Física elencadas: (CE05) Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes; (CE06) Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; (CE07) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

Habilidade da Educação Física elencada: (EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às práticas corporais e propor alternativas para sua superação.

Metodologia: Aulas expositivas e dialogadas; Aulas práticas orientadas.

Avaliação: Formativa, realizada ao longo da intervenção e pautada pelas esferas procedimental (envolvimento com as práticas), conceitual (compreensão e apropriação dos conteúdos) e atitudinal (participação responsável e convivência respeitosa).

Recursos e materiais didáticos: Quadra poliesportiva; Sala de aula; TV; Notebook; Projetor; Equipamentos esportivos; Materiais recicláveis; Colchonetes; Tatames; Caixa de som; Microfone.

Conteúdo Programático Módulo 1: Corpo e Identidade

- Corpo e relações socioculturais;
- Machismo/Feminismo/Femismo;
- Teoria de gênero;

- Gênero, esporte e sociedade.

Objetivos específicos:

- Reconhecer as diferenças de gênero e suas relações socioculturais;
- Identificar posicionamentos preconceituosos de gênero no ambiente escolar e, principalmente, nas aulas de EF e combatê-los;
- Respeitar a diversidade de gênero;
- Colaborar na desconstrução de estereótipos de gênero no ambiente escolar e na sociedade.

Cronograma:

Momento prévio: Preenchimento do questionário, conversa sobre a pesquisa e entrega das autorizações.

Aula 1: Vivência do Futebol generificado com discussão reflexiva ao final relacionando as regras do jogo ao contexto social.

Aula 2: Exibição do documentário “Mulheres no esporte” (9min) com roda de conversa sobre desigualdade de gênero e planejamento coletivo para vivência adaptada do Futebol generificado.

Aula 3: Aplicação prática das adaptações nas regras do Futebol generificado: buscando equidade entre os gêneros. Roda de conversa com reflexão crítica ao final.

Aula 4: Exibição dos vídeos “A cultura do machismo e a violência contra a mulher” (6min) e “Sexualizadas desnecessariamente” (5min) com roda de conversa sobre machismo estrutural, sexualização do corpo feminino nos esportes e diferenças entre feminismo e femismo.

Aula 5: Vivência (exploratória e conduzida) com bolas, arcos e cordas por todos os gêneros com exposição da relação deles com a Ginástica Rítmica. Reflexão crítica ao final.

Aula 6: Vivência adaptada da Ginástica Rítmica – fundamentos básicos com manejos de instrumentos próprios do esporte (bola, arco, corda, fita e maça) e roda de conversa para análise das percepções.

Aula 7: Roda de conversa sobre práticas corporais e gênero, com seleção de algumas práticas para vivência.

Aula 8: Vivências mistas de jogos de oposição (Lutas) - escolha elencada pelos estudantes, com roda de conversa sobre percepções.

Aula 9: Exibição do vídeo “Sexualidade: Sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero” (5min) e do documentário: “Depois da Tempestade: A LGTBFObia na escola” (24min) com roda de conversa sobre corpo, identidade e preconceito.

Aula 10: Vivências mistas de jogos de oposição (Lutas) - escolha elencada pelos estudantes, com roda de conversa sobre percepções.

Aula 11: Exibição de vídeos sobre Ginástica Rítmica masculina (3min) e Lutas – Sumô (4min) com ênfase nos estereótipos e preconceitos comuns a cada modalidade com roda de conversa ao final.

Aula 12: Roda de conversa sobre Voleibol e seus aspectos históricos relacionados aos gêneros com vivência de fundamentos básicos.

Aula 13: Vivência mista de voleibol (fundamentos básicos e jogos adaptados) com roda de conversa sobre esporte e gênero.

Aula 14: Exibição da matéria jornalística sobre homossexualidade e transexualidade no MMA (7min) e transexualidade no Voleibol (6min) com roda de conversa sobre percepções e apresentação das novas regras do COI sobre pessoas trans.

Módulo 2: Corpo, Raça e Etnia

- Diversidade étnico-racial brasileira;
- Racismo estrutural;
- Negros e práticas corporais.

Objetivos específicos:

- Identificar a origem das discriminações étnico-raciais no Brasil;
- Compreender o mito da democracia racial;
- Identificar posicionamentos étnicos preconceituosos no ambiente escolar e, principalmente, nas aulas de EF e combatê-los;
- Respeitar a diversidade étnico-racial.

Cronograma:

Aula 15: Aplicação da dinâmica “Corrida do privilégio” com roda de conversa reflexiva e discussão sobre meritocracia.

Aula 16: Exibição do vídeo “Racismo estrutural” (5min) com roda de conversa sobre as raízes do racismo, relatos de vivências pessoais e seleção de práticas corporais que carregaram/carregam o estereótipo da cor da pele.

Aula 17: Análise sobre a história do Tênis e experimentação dos equipamentos esportivos – escolha elencada pelos estudantes.

Aula 18 (Interdisciplinar - Ed. Física e Projeto de Vida): Exibição do filme “King Richard – criando campeãs” que aborda questões sociais, raciais, familiares e esportivas.

Aula 19: Apresentação de alguns fundamentos e regras básicas do Tênis com adaptação para a vivência de um jogo misto competitivo.

Aula 20: Discussão crítica sobre o filme e exibição do vídeo “O preconceito e o racismo no esporte” (4min) considerando as percepções dos/as estudantes e a associação das cenas às temáticas problematizadas na intervenção pedagógica.

Aula 21: Exibição de um vídeo sobre a história do Golfe (5min), seus equipamentos, tipos de pistas e regras básicas. Planejamento e confecção de rampas e buracos para a prática adaptada do esporte no ambiente escolar.

Aula 22: Exibição do vídeo “Pardo ou Preto? Colorismo, limbo racial e religião” (16min) com roda de conversa ao final.

Aula 23: Vivência adaptada de golfe – escolha elencada pelos estudantes.

Aula 24 (Interdisciplinar - Ed. Física e Português): Interpretação e análise da música “Ismália” do rapper Emicida com roda de conversa sobre racismo e sociedade.

Aula 25: Repetição de uma prática corporal vivenciada escolhida pelos/as estudantes - futebol generificado.

Aula 26: Exibição do documentário “Bullying: Machucar o outro não é brincadeira” (16min) com momento de escuta afetiva, reflexão sobre os aprendizados da pesquisa-intervenção e confraternização de encerramento.

Link dos vídeos exibidos:

Mulheres no esporte:

<https://www.youtube.com/watch?v=L9dWpZZY3-w>

A cultura do machismo e a violência contra a mulher:

https://www.youtube.com/watch?v=DHp6_6ZApvE&t=293s

Sexualizadas desnecessariamente:

<https://www.youtube.com/watch?v=PE0DakIMPAE>

Sexualidade: Sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero:

<https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg>

Depois da Tempestade: A LGTBfobia na Escola:

https://www.youtube.com/watch?v=g_RAbnK61N8&t=537s

Ginástica Rítmica masculina:

<https://www.youtube.com/watch?v=4F6DgEfSAls>

Sete curiosidades sobre o Sumô:

<https://www.youtube.com/watch?v=-GfdP2QL2M0>

Reportagem sobre homossexualidade transexualidade no MMA:

<https://www.youtube.com/watch?v=w3oGJHy79I8>

Reportagem sobre transexualidade no Voleibol:

<https://www.youtube.com/watch?v=5dhZifaQ8t4>

O que é racismo estrutural?

<https://www.youtube.com/watch?v=la3NrSoTSXk>

Os preconceitos e o racismo no esporte:

<https://www.youtube.com/watch?v=873jhiyaG1M&t=128s>

Golfe: história e características:

https://www.youtube.com/watch?v=TPOU_dU5nbw&t=7s

Pardo ou Preto?:

<https://www.youtube.com/watch?v=N0G-RxI94cQ>

Bullying: Machucar o outro não é brincadeira:

<https://www.youtube.com/watch?v=n8cN5Tk-OIU>

Referências:

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323145336> Racismo estrutural e o direito o a educacao. Acesso em 23 de jul. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/81656>. Acesso em 15 de jun. de 2022.

Currículo do Espírito Santo. Disponível em: [Currículo ES Linguagens.pdf \(sedu.es.gov.br\)](#). Acessado em 10/02/2022.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de set. de 2022.

PRADO, V. M. do; RIBEIRO, A. I. M. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 3, p. 205-214, 2014. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2854>. Acesso em 15 abr. de 2022.

SEVERINO, C. D.; GRANDE, R. C. B. Educação Física escolar, homossexualidade e o reconhecimento da diversidade: um ponto de vista. **Anthesis**, v. 5, n. 9, p. 79-91, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/789>. Acesso em 17 jun. de 2022.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM

**PROJETO DE PESQUISA: DIVERSIDADE DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA:
UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.**

PESQUISADORA: AMANDA ALCURE CASTRO

Nome do/da Estudante:

Nome do/da Responsável:

Por meio deste termo, convido o(a) estudante pelo(a) qual você é responsável a fazer parte da pesquisa intitulada “DIVERSIDADES DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA”, que será realizada por mim, Amanda Alcure Castro, professora de Educação Física do CEEFMTI “Henrique Coutinho” e mestrandia em Educação Física escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A pesquisa acontecerá durante as aulas de Educação Física e terá como objetivo realizar ações pedagógicas que vinculem os conteúdos da disciplina às temáticas de diversidade étnico-racial e de gênero, reforçando a importância do respeito ao outro.

As aulas serão registradas em fotos e vídeos e parte desse material fotográfico se transformará em um catálogo de imagens e fará parte de uma exposição na escola, da qual a comunidade escolar será convidada a apreciar. Portanto, pode ser que o(a) estudante pelo qual você é responsável apareça em algumas dessas fotografias. Todo esse material ficará armazenado por um período de 5 anos no gabinete da Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni, orientadora deste trabalho, no CEFM (UFES), em formato digital. Embora você já tenha autorizado o uso da imagem do(a) estudante no ato de sua matrícula na escola, solicitaremos que você reforce ou negue essa autorização, agora para o efeito desta pesquisa. Além disso, os(as) estudantes responderão a um questionário no início das ações pedagógicas e seus depoimentos serão gravados e transcritos para a dissertação, sem haver divulgação de voz. Ressaltamos que tudo que for observado, registrado e anotado ficará guardado com os

pesquisadores para garantir a privacidade dos participantes.

Desta forma, ao assinar este Termo você estará autorizando o uso (adequado) da imagem do(a) estudante. A participação é voluntária, o que significa que caso você não o(a) autorize a participar, ou caso decida retirar seu consentimento num momento posterior, isso não trará nenhum prejuízo ou penalidade ao estudante, bastando para isso entrar em contato comigo.

RISCOS POTENCIAIS

Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, lesões leves, dentre outros pequenos ferimentos (aos quais todos os estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). Em todos os casos o(a) estudante será prontamente atendido(a) por mim e pela equipe escolar para os primeiros socorros. Se necessário, ele(a) será encaminhado(a) e acompanhado para o atendimento médico.

Além disso, o(a) estudante pode se sentir inseguro(a), envergonhado(a) ou constrangido(a) durante as aulas. Para evitar ou lidar com isso, medidas pedagógicas serão tomadas constantemente para que seja mantido um ambiente organizado, democrático e, acima de tudo, respeitoso.

BENEFÍCIOS POTENCIAIS

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para a formação integral dos(as) estudantes, possibilitando-lhes conhecer e experimentar um amplo conteúdo de práticas corporais relacionadas à temas de importância social nas aulas de Educação Física escolar.

SOBRE PAGAMENTOS E CUSTOS

Participando desta pesquisa, o(a) estudante não receberá nenhum tipo de pagamento, brinde ou bonificação da pesquisadora ou de qualquer uma das instituições envolvidas, da mesma forma que não lhe será cobrado(a) nenhum valor referente à participação. Eventuais despesas serão prontamente ressarcidas pela professora pesquisadora. Para eventuais danos físicos, morais e materiais decorridos desta pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, é garantido ao(à) participante o direito de requerer a cabível indenização.

INFORMAÇÕES FINAIS

Para lhe assegurar que as informações prestadas serão usadas exclusivamente para o fim científico, estamos incluindo aqui uma carta de apresentação institucional e documentos que comprovam nosso vínculo com a Universidade Federal do Espírito Santo. Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES poderá ser acionado através dos canais listados no fim desta página. Reiteramos que, caso queira, você poderá interromper e desistir de contribuir com este estudo, a qualquer momento.

Abaixo, preencha as lacunas com os dados e assinale as autorizações que você está concedendo ao/ à estudante: Você pode autorizar a participação na pesquisa e não autorizar o uso de imagem, bastando assinalar somente o primeiro.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante _____ li e entendi o que será feito pela professora-pesquisadora. Perguntei e obtive as respostas para todas as minhas perguntas. Sei que posso não autorizar a participação do(a) estudante nesta pesquisa ou que posso pedir para que ele(a) se retire dela a qualquer momento. Entendo também que o pesquisador pode decidir retirar o(a) estudante da pesquisa por motivos científicos e que ficarei sabendo caso isso aconteça. Estou ciente de que não terei nenhuma despesa material ou financeira durante este estudo, e nenhum tipo de bonificação será oferecido.

[] Autorizo que o(a) estudante pelo qual respondo participe da pesquisa.

[] Autorizo que a imagem e a fala do(a) estudante pelo qual respondo possam ser gravadas e utilizadas na pesquisa.

[] Autorizo que a imagem do(a) estudante pelo qual respondo possa ser utilizada na exposição artística e fazer parte de um catálogo fotográfico.

Em concordância com estes termos, assinarei as duas vias deste formulário juntamente como pesquisador e tomarei posse de uma delas.

lúna, ____ / ____ / 2022.

Responsável pelo(a) estudante

Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni
Pesquisadora Responsável

Profa. Mestranda Amanda Alcure Castro
Professora Responsável

- Pesquisadores responsáveis: Ana Carolina Capellini Rigoni (27 4009-2629 / 4009- 2625 – anacarolinarigoni@yahoo.com.br) e Amanda Alcure Castro – (28 99965-0859 – amandaalcure@gmail.com) ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ ES.

- O CEP deverá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa e que o contato poderá ser feito: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Quaisquer dúvidas sobre este documento e sobre a pesquisa estaremos à sua disposição para esclarecê-las.

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM

PROJETO DE PESQUISA: DIVERSIDADE DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.

PESQUISADORA: Amanda Alcure Castro

Nome do/da Estudante: _____

Por meio deste termo, convido você, estudante, a fazer parte da pesquisa intitulada “DIVERSIDADES DE GÊNERO, ETNIA E RAÇA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA”, que será realizada por mim, Amanda Alcure Castro, professora de Educação Física do CEEFMTI “Henrique Coutinho” e mestranda em Educação Física escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A pesquisa acontecerá durante as aulas de Educação Física e terá como objetivo realizar ações pedagógicas que vinculem os conteúdos da disciplina às temáticas de diversidade étnico-racial e de gênero, reforçando a importância do respeito ao outro.

As aulas serão registradas em fotos e vídeos e parte desse material fotográfico se transformará em um catálogo de imagens e fará parte de uma exposição na escola, da qual a comunidade escolar será convidada a apreciar. Portanto, pode ser que você apareça em algumas dessas fotografias. Todo esse material ficará armazenado por um período de 5 anos no gabinete da Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni, orientadora deste trabalho, no CEFD (UFES), em formato digital. Embora seus responsáveis já tenham autorizado o uso de sua imagem no ato de sua matrícula na escola, solicitaremos que você reforce ou negue essa autorização, agora para o efeito desta pesquisa. Além disso, você responderá a um questionário no início das ações pedagógicas e seus depoimentos serão gravados e transcritos para a dissertação, sem haver divulgação de sua voz. Ressaltamos que tudo que for observado, registrado e anotado ficará guardado com os pesquisadores para garantir a privacidade de todos os participantes.

Desta forma, ao assinar este Termo você estará autorizando o uso (adequado) de sua imagem. A participação é voluntária, o que significa que caso você não queira participar, ou caso decida retirar seu consentimento num momento posterior, isso não trará nenhum prejuízo ou penalidade a você, bastando para isso entrar em contato comigo.

RISCOS POTENCIAIS

Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, lesões leves, dentre outros pequenos ferimentos (aos quais todos os estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). Em todos os casos você será prontamente atendido(a) por mim pela equipe escolar para os primeiros socorros. Se necessário, será encaminhado(a) e acompanhado(a) para o atendimento médico.

Além disso, você pode se sentir inseguro(a), envergonhado(a) ou constrangido(a) durante as aulas. Para evitar ou lidar com isso, medidas pedagógicas serão tomadas constantemente para que seja mantido um ambiente organizado, democrático e, acima de tudo, respeitoso.

BENEFÍCIOS POTENCIAIS

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para a formação integral de vocês, estudantes, possibilitando-lhes conhecer e experimentar um amplo conteúdo de práticas corporais relacionadas à temas de importância social nas aulas de Educação Física escolar.

SOBRE PAGAMENTOS E CUSTOS

Participando desta pesquisa, você não receberá nenhum tipo de pagamento, brinde ou bonificação da pesquisadora ou de qualquer uma das instituições envolvidas, da mesma forma que não lhe será cobrado(a) nenhum valor referente à participação. Eventuais despesas serão prontamente ressarcidas pela professora pesquisadora. Para eventuais danos físicos, morais e materiais decorridos desta pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, é garantido ao participante o direito de requerer cabível indenização.

INFORMAÇÕES FINAIS

Para lhe assegurar que as informações prestadas serão usadas exclusivamente para o fim científico, estamos incluindo aqui uma carta de apresentação institucional e documentos que comprovam nosso vínculo com a Universidade Federal do Espírito Santo. Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES poderá ser acionado através dos canais listados no fim desta página. Reiteramos que, caso queira, você poderá interromper e desistir de contribuir com este estudo, a qualquer momento.

Abaixo, preencha as lacunas com os dados e assinale as autorizações que você está

CONSENTIMENTO

Eu, _____, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental do CEEFMTI “Henrique Coutinho” li e entendi o que será feito pela professora-pesquisadora. Perguntei e obtive as respostas para todas as minhas perguntas. Sei que posso não participar dessa pesquisa ou que posso pedir para me retirar a qualquer momento. Entendo também que o pesquisador pode decidir me retirar da pesquisa por motivos científicos e que ficarei sabendo caso isso aconteça. Estou ciente de que não terei nenhuma despesa material ou financeira durante este estudo, e nenhum tipo de bonificação será oferecido.

- [] Aceito participar da pesquisa.
 [] Autorizo o uso da minha imagem e de meus depoimentos na pesquisa.
 [] Autorizo que a minha imagem possa ser utilizada na exposição artística e fazer parte de um catálogo fotográfico.

Em concordância com estes termos, assinarei as duas vias deste formulário juntamente com o pesquisador e tomarei posse de uma delas.

lúna, ___ / ___ / 2022.

Estudante

Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni
Pesquisadora Responsável

Profa. Mestranda Amanda Alcure Castro
Professora Responsável

Pesquisadores responsáveis: Ana Carolina Capellini Rigoni (27 4009-2629 / 4009- 2625 – anacarolinarigoni@yahoo.com.br) e Amanda Alcure Castro – (28 99965-0859 – amandaalcure@gmail.com) ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES.

– O CEP deverá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa e que o contato poderá ser feito: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço :Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Quaisquer dúvidas sobre este documento e sobre a pesquisa estaremos à sua disposição para esclarecê-las

APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DIVERSIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA ALTERIDADE

Pesquisador: AMANDA ALCURE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56089622.1.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.390.233

Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem como objetivo realizar uma intervenção pedagógica sobre diversidade nas aulas de Educação Física escolar com estudantes do 8º ano de uma escola estadual de tempo integral localizada em Lúna/ES. Partindo da compreensão da diversidade como uma construção histórica, social, política e cultural, entendemos que essa temática, apesar de já fazer parte de políticas públicas, ainda gera muitas discussões e conflitos tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Através de um planejamento participativo será elaborado um plano de aulas (trimestral) relacionando criticamente as temáticas da diversidade às práticas corporais, com o intuito de fortalecer o autoconhecimento, o respeito ao outro e a alteridade principalmente na Escola, onde a diversidade se manifesta cotidianamente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os limites e as possibilidades do trato pedagógico dos conteúdos da EF escolar, relacionado às questões da diversidade étnico-racial e de gênero.

Objetivo Secundário:

Elaborar um programa de aulas (unidade didática) que tenha como objetivo tratar as questões relativas a essas temáticas, realizar a intervenção pedagógica proposta e analisar a participação dos alunos, suas percepções e reações, bem como analisar os limites e as possibilidades das ações desenvolvidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, lesões leves, dentre outros pequenos ferimentos (aos quais todos os estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). Em todos os casos o(a) estudante será prontamente atendido(a) por mim e pela equipe escolar para os primeiros socorros. Se necessário, ele(a) será encaminhado(a) e acompanhado para o atendimento médico. Além disso, o(a) estudante pode se sentir inseguro(a), envergonhado(a) ou constrangido(a) durante as aulas. Para evitar ou lidar com isso, medidas pedagógicas serão tomadas constantemente para que seja mantido um ambiente organizado, democrático e, acima de tudo, respeitoso.

Benefícios:

A pesquisa poderá contribuir para a formação do estudante não apenas com relação aos conhecimentos curriculares, mas também para sua formação social, uma vez que tem como base o fortalecimento do autoconhecimento, do respeito ao outro e da alteridade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta se apresenta de acordo com a resolução CNS. 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São Apresentados os seguintes termos:

- 1 - Informações básicas do projeto
- 2 - Termo de Anuência
- 3 - Termo de Assentimento livre e esclarecido
- 4 - Termo de Consentimento livre e esclarecido
- 5 – Cronograma
- 6 – Projeto
- 7 - Roteiro do questionário
- 8 - Folha de rosto

Recomendações:

2- A seguinte parte deve ser retirada do TCLE. "Favor realizar as seguintes correções: No TCLE: no primeiro parágrafo, antes de pedir autorização, explicar que o estudante está sendo convidado, pois o TCLE deve ser no formato de convite. Usar uma linguagem mais simples ao longo do texto principalmente nos objetivos, benefício e procedimentos. Numerar a página no formato página 1 de 3NO

PROJETO BROCHURA: Nem um dos dois anexos abriu. Assim, seguem as orientações gerais: postar um documento com o projeto de pesquisa contendo até 20 páginas de parte escrita. Anexo, capas, etc, não entram na contagem. Na metodologia inclua os riscos, benefícios e resultados do estudo: garantia do pesquisador que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos. Se tiver roteiro que irá nortear os encontros é preciso postá-los.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO: precisa da carta de anuência da instituição autorizando a realização da pesquisa no local. NO TALE: postar o termo de assentimento do menor. OBSERVAÇÃO: leia o tutorial de elaboração do TALE no site do CCHN na aba CEP. Após realizar as correções, encaminhar novamente ao CEP. “com compromisso explícito do pesquisador de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo

Sistema CEP-CONEP” (NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1880648.pdf	17/02/2022 14:47:38		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia.pdf	17/02/2022 14:45:48	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	17/02/2022 14:43:34	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/02/2022 14:43:23	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/02/2022 14:42:13	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	17/02/2022 14:41:53	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Pesquisa_CEP.pdf	17/02/2022	AMANDA ALCURE	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Pesquisa_CEP.pdf	14:41:27	CASTRO	Aceito
Outros	Roteiro_questionario.pdf	18/01/2022 19:41:49	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito
Outros	Estrutura_previa_intervencao.pdf	18/01/2022 19:40:12	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_AmandaAlcure.pdf	18/01/2022 18:16:49	AMANDA ALCURE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 05 de Maio de 2022.

Assinado por:
ANDRÉ DA SILVA MELLO**(Coordenador(a))**

APENDICE E - TERMO DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Henrique Coutinho"
Fundada em 1939. Criação: Port. nº 1519 de 15/04/81. Aprovação: Res. CEE nº 95/85 de 20/12/85.

Termo de Anuência

Eu Mário Gomes de Souza, na qualidade de diretor do Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral "Henrique Coutinho", autorizo a realização da pesquisa intitulada "Educação Física escolar e diversidade: possibilidades pedagógicas para a promoção da alteridade" a ser conduzida sob a responsabilidade da professora pesquisadora Amanda Alcure Castro; e declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética avaliador do estudo.

Iúna/ES, 10 de fevereiro de 2022.

Mário Gomes de Souza
Diretor Escolar

Mário Gomes de Souza
Diretor Escolar
Port. Nº 206-S - Nº Funcional 026639
CEEFM TI HENRIQUE COUTINHO