

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
PPGE/UEG

**TAYNARA REGES CARDOSO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA  
CONTEMPORANEIDADE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE ITABERAÍ - GO**

INHUMAS (GO)

2023

**TAYNARA REGES CARDOSO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA  
CONTEMPORANEIDADE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE ITABERAÍ - GO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação**  
**Orientador: Prof. Dr. Made Júnior Miranda**

INHUMAS (GO)

2023

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C268e      Cardoso , Taynara Reges  
              EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA  
              CONTEMPORANEIDADE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DOS  
              ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS  
              MUNICIPAIS DE ITABERAÍ - GO / Taynara Reges Cardoso ;  
              orientador Made Júnior Miranda. -- Inhumas - GO, 2023.  
              184 p.

              Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
              Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,  
              Universidade Estadual de Goiás, 2023.

              1. Gênero. 2. Binarismo. 3. Educação Física escolar.  
              4. Práticas pedagógicas. 5. Transgeneridade. I.  
              Miranda, Made Júnior, orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

Ata Nº 14 da sessão de Defesa de Dissertação de **Taynara Reges Cardoso** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e sete dias do mês de março de dois mil e vinte e três (27/03/2023)**, a partir das **14:30h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE:**

**percepções de professores/as dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Itaberaí - GO"**. Os trabalhos foram instalados pelo (a) Orientador (a) Prof. Dr. Made Júnior Miranda (Presidente/orientador), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis (Membro Interno), Prof. Dr. Thiago Camargo Iwamoto (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) aprovado(a) pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof. Dr. Made Júnior Miranda, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Made Júnior Miranda – UEG (Presidente)

Profª Drª Marlene Barbosa de Freitas Reis (Membro Interno) Prof. Dr.

Thiago Camargo Iwamoto (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **MADE JUNIOR MIRANDA, Docente de Ensino Superior**, em 27/03/2023, às 17:12, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 28/03/2023, às 09:46, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Camargo Iwamoto, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 11:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **000037924136** e o código CRC **AAC24B53**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -  
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº  
202300020002267



SEI 000037924136

## **DEDICATÓRIA**

Àquele, Janis Ribeiro, que por anos partilhou do mesmo sonho que eu e que agora está em outro plano, em minha memória, partilho do meu sonho o nosso sonho;

À minha mãe, meu pai e ao meu irmão, minhas maiores inspirações de caminhada;

Aos/as meus/as amigos/as de faculdade, Dayane, Douglas, Gislaine, Kamila e Leonardo que intensificaram o meu amor pela Educação Física e fizeram com que esse processo tornasse ainda mais especial;

Aos/as meus/as colegas que cruzei na caminhada da vida e que, por algum motivo, não se encaixaram, como eu, em muitas práticas corporais durante as aulas de Educação Física. Por vocês, por mim, eu me volto a escrever em busca de uma prática solidária e respeitosa em favor da aprendizagem a partir das diferenças, das nossas diferenças.

## AGRADECIMENTOS

Por entre dias e noites percebi que o mestrado não é uma ação que se faz sozinha. Apesar de por muitos momentos me sentir em um caminho solitário, eu tive o privilégio de poder me encontrar nele e me reconhecer na escrita. Aqui inicializo os meus agradecimentos a todas as pessoas que me ajudaram nesse movimentar, inclusive, o movimentar mais bonito que me permiti na vida.

À minha amiga Dayane, em primeiro lugar, se não fosse por ela, não estaria aqui. Acreditou no meu sonho muito mais que eu e com muita insistência não me deixou desistir do processo seletivo. Obrigada amiga! Aqui te dedico o meu despertar.

À minha família, minha mãe Lucia, meu pai Cleves e meu irmão Guilherme por serem a minha maior inspiração e força. Aqui sou tudo aquilo que vocês me proporcionaram e me ensinaram. Obrigada família!

Ao meu orientador Dr. Made Júnior Miranda, que acreditou no meu sonho, se disponibilizou a estar presente nele e com isso me possibilitou viver muitos movimentos intelectuais. Professor, obrigada por todas as oportunidades. O meu sonhar se aflorou.

Ao professor Dr. Thiago Camargo Iwamoto e a professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis que me entusiasmaram na escrita. Sou admiradora do trabalho de vocês e me apoio neles para o meu crescimento acadêmico. Agradeço.

À todos os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás *locus* Inhumas, pela belíssima recepção e calma em todo o processo da escrita. Vocês fizeram dessa caminhada única e fantástica mesmo durante todo o período pandêmico. Obrigada pelos abraços virtuais tão carinhosos.

Aos alunos/as, professores/as e colaboradores/as da academia Plur Movimento que nos momentos de ansiedade, foi lá com eles/as, que me reergui e voltei a me envolver pelo movimentar do meu sonho.

À minha avó Balbina que me acompanha em todos os desafios da vida. Ela me acompanhava até a escolinha de futebol para que eu pudesse fazer as aulas e me sentir como uma Marta. Ela que nunca se importou por eu ser a única entre vários meninos que tinham ali. Obrigada vó, a senhora me protegeu e ao mesmo tempo me fortaleceu tanto.

Às minhas primas Uyllana e Uyallamara e as minhas amigas Priscilla e Lorena, vocês são a minha maior torcida, meu grito de guerra, minha reconstrução.

Aos/as meus e minhas colegas de turma do Programa de Pós-Graduação que compartilharam de semelhantes medos, inseguranças e desafios, mas também de alegrias, desejos e conquistas.

Em especial a Hortência, a minha irmã que o mestrado me proporcionou. Obrigada por todo apoio e solidariedade. Você, continuamente, me inspira com tamanha sabedoria.

À paraense Jacqueline que tive a oportunidade de conhecer ao longo dessa caminhada. Em todos os momentos dessa história me incentivou fortemente. Obrigada pelo carinho. Um pouco disso tudo tem você no meio;

Por fim, agradeço à todos/as os professores/as que se dispuseram a participar da pesquisa de campo através das entrevistas. Talvez vocês não soubessem a dimensão da minha felicidade com o aceite de todos/as, mas aqui deixo a minha gratidão pela receptividade durante o processo.

*[...] se o que eu sou  
É também o que eu escolhi ser  
Aceito a condição*

***O velho e o moço  
Los Hermanos***

*[...] Escrevi uma coisinha, na verdade para os roteiristas. Escreva a história que te dá medo, que te dá incertezas, que não é confortável. Eu te desafio. Em um mundo que nos seduz a navegar pela vida de outras pessoas para que possamos determinar melhor como nos sentimos sobre nós mesmos, e a sentir a necessidade de estarmos constantemente visíveis, pois hoje em dia visibilidade parece ser sinônimo de sucesso, não tenha medo de desaparecer – do mundo e de nós, por um tempo, e ver o que vem até você no silêncio.*

***Discurso de Michaela Coel durante a cerimônia do Emmy***

## RESUMO

A dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás em questão tem como objetivo a reflexão sobre as questões de gênero que atravessam diversas categorias relevantes para a formação e atuação profissional, como o corpo, as diferenças identitárias, o sistema sexo-gênero, a transgeneridade como transgressão normativa, o movimento feminista, o poder, a noção de patriarcado e binarismo, a sexualidade e as práticas pedagógicas para abordar a interseccionalidade e a coeducação, além da teoria *queer*. Especificamente, destaca-se o estudo da Educação Física escolar, componente curricular da educação básica, para compreender por que os professores dessa disciplina tendem a não abordar questões de gênero em suas aulas, mesmo que as próprias práticas corporais reforcem a binariedade de gênero. Adotando uma abordagem pós-estruturalista e baseando-se em autores como Butler (2003; 2021), Foucault (1987; 1999), Goellner (2010; 2013a; 2013b), Louro (2001; 2013; 2016; 2021) entre outros, a pesquisa utilizou métodos exploratórios para conduzir entrevistas com seis professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 4 escolas municipais do município de Itaberaí-Go que atuam com a disciplina de Educação Física, com formações em diferentes áreas, como Educação Física, Geografia, História e Letras. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar as percepções dos/as professores/as sobre as questões de gênero nas práticas pedagógicas. Os achados indicam que a maioria (4) dos/as professores/as não seguiram o critério inicial de serem formados/as em Educação Física, apesar da precarização do trabalho docente há destaque para o processo de formação e intervenção dos/as professores/as, pois ainda que reflitam táticas normativas binárias como repressão fixa e demonstram dificuldades em trabalhar com as questões de gênero nas aulas, os/as professores/as citaram pautas como a discussão sobre a sexualidade e a linearidade inteligível quanto ao sistema sexo-gênero. Visualizamos os poucos estudos que foram feitos no município de Itaberaí-GO através de um levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil sobre as questões de gênero e Educação Física; transgeneridade e Itaberaí-GO, reconhecemos que as pesquisas continuam sendo direcionadas para as capitais. Mesmo diante das dificuldades dos/as professores/as em abordarem com segurança sobre as questões, valorizamos o contexto e o saber-fazer da vida dos/as professores/as que mostraram disposição em partilhar efeitos de diversas situações vividas sobre a temática. Diante do reconhecimento da escola como instituição social que diariamente reflete padrões e segue papéis sociais de gênero é por entre estratégias que salientamos a resignificação no processo do “fazer” pedagógico para que ocorra aprendizados a partir das diferenças nos modos do/as alunos/as expressarem suas identidades de gênero indo à busca de uma prática pedagógica não exclusiva, mas coeducativa.

**Palavras-chave:** Gênero. Binarismo. Educação Física escolar. Práticas pedagógicas. Transgeneridade.

## ABSTRACT

The dissertation of the Graduate Program in Education of the State University of Goiás in question aims to reflect on gender issues that cross several relevant categories for training and professional performance, such as the body, the identity differences, the sex-gender system, being transgender as a normative transgression, the feminist movement, power, the notion of patriarchy and binarism, sexuality and pedagogical practices to address the intersectionality and co-education, in addition to the queer theory. Specifically, we highlight the study of Physical Education in schools, a curricular component of basic education, to understand why teachers of this discipline tend not to address gender issues in their classes even if the body practices themselves reinforce gender binarity. Adopting a post-structuralist approach and based on authors such as Butler (2003; 2021), Foucault (1987; 1999), Goellner (2010; 2013a; 2013b), Louro (2001; 2013; 2016; 2021) among others, the research used exploratory methods to conduct interviews with six teachers who work with the subject of Physical Education in four schools, with backgrounds in different areas such as Physical Education, Geography, History, and Literature. We analyzed the results using the content analysis technique, trying to identify the teachers' conception of gender issues in the pedagogical practices. The findings indicate that the majority (4) of the teachers did not follow the initial criterion of being graduated in Physical Education. Despite the precariousness of the teaching work, we emphasize the teachers' training and intervention process because even though they reflect binary normative tactics as fixed repression and show difficulties in working with gender issues in the classes, the teachers mentioned guidelines such as the discussion about sexuality and the intelligible linearity regarding the sex-gender system. As we observed the few studies done in the city of Itaberaí-GO through a survey that shows the current perspective in Brazil about gender issues and Physical Education, transgender and Itaberaí-GO, we identified that the researches continue to be directed to capital cities. Even facing the teachers' difficulties in approaching the issues with confidence, we valued the context and the "know-how" of the teachers' lives that showed willingness to share the effects of several situations experienced on the theme. Understanding the school as a social institution that daily reflects patterns and follows social gender roles, we emphasize the re-signification in the process of pedagogical "doing" so that learning occurs from the differences in the ways students express their gender identities in search of a pedagogical practice that is not exclusive, but co-educational.

**Keywords:** Gender. Binarism. School Physical Education. Educational practices. Transgender.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma prisma .....	47
------------------------------------	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Explicação didática a respeito dos/as professores/as .....	35
Quadro 2 - Dados das dissertações e teses selecionadas para análise .....	58

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Quantitativo de produções de teses e dissertações no Colégio de Ciências da Vida .....	49
Gráfico 2 - Quantitativo de produções de teses e dissertações no Colégio de Ciências de Humanidades .....	50
Gráfico 3 - Quantitativo de publicações na área de concentração em Educação e o quantitativo por grau acadêmico.....	52
Gráfico 4 - Quantitativo de publicações na área de concentração em Educação Física e o quantitativo por grau acadêmico.....	53

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação tica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de tica em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CONAEs	Conferências de Educação
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EF	Educação Física
Efe	Educação Física escolar
EPS	Educação Para a Sexualidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Iniciação  Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema nico de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCLA	Universidade da Califórnia em Los Angeles
UEG	Universidade Estadual de Goiás

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I: POR DETRÁS DA PESQUISA DE CAMPO .....	27
1.1 Método e Metodologia .....	30
1.2 Comitê de Ética em Pesquisa e Secretaria Municipal de Educação.....	32
1.3 As escolas e o primeiro movimento com o/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental .....	33
1.4 Análise de conteúdo e seus procedimentos metodológicos .....	38
1.4.1 Organização dos conteúdos.....	39
1.4.2 Pré-análise.....	40
1.4.3 Descrição analítica.....	40
1.4.4 Codificação, categorização e inferência dos dados.....	41
1.5 Considerações iniciais para as análises e discussões dos dados.....	42
1.6 Levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil .....	43
1.7 Estudos sobre gênero e Educação Física.....	48
Considerações do quantitativo de estudos existentes sobre transgeneridade, transgênero	54
1.8 e sobre o município de Itaberaí-GO .....	54
1.8.1 Análise qualitativa dos dados sobre os descritores “transgeneridade” ou “transgênero” .....	56
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO FÍSICA E A GENERIFICAÇÃO DOS CORPOS.....	72
2.1 Identidade e diferença .....	84
2.2 Identidade de gênero: A começar.....	96
2.3 O sistema sexo-gênero .....	97
2.4 Por entre a sexualidade e a transgeneridade.....	113
2.4.1 Sexualidade .....	114
2.4.2 Transgeneridade.....	120
2.5 Sobre efeito do poder .....	128
CAPÍTULO III: REFLETINDO SOBRE A BINARIEDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	140
2.6 Em busca da interseccionalidade e da coeducação .....	148
2.7 Entre o respeito e o preconceito .....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	160

REFERÊNCIAS .....	164
APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental .....	173
APÊNDICE B – Termo de anuência da instituição.....	176
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	177

## INTRODUÇÃO

Minhas lembranças das escolas por onde passei não me parecem apagadas em minha memória talvez menos reprimidas, mas cada vez mais fortes. Deixaram-me marcas, mas me ensinaram e fazem parte da forma como me comporto atualmente. No presente, me tomo como cautelosa sobre todos os rastros que ficaram de uma época em que as minhas expressões corporais faziam parte dos meus sonhos. O movimento de chutar, de arremessar, pular, dançar, correr, sinalizavam a minha identidade. No meu corpo comunico a volta, à volta por entre estudos e limites que me fizeram e fazem estar aqui e usá-los diante de uma determinada posição, uma estudante, professora de Educação Física (EF) que como uma expressão corporal, toma como movimento a forma e desabrocha essa dissertação a começar por mim.

Repetitivamente durante o meu período escolar, fui uma menina idealizadora que não me encaixava em parâmetros normativos ditos como “únicos”. Meu maior sonho na época era ser jogadora de futebol, o sonho mais desconstruído que pude ter aos nove anos de idade; meus pais pouco entendiam a minha perseverança em treinar todos os dias para me tornar jogadora de futebol como a jogadora Marta<sup>1</sup>, mas ter esse sonho me custou um preço.

A EF como segmento profissional, me constituiu aos 17 anos de idade quando decidi e ingressei em uma universidade privada do Estado de Goiás. É importante destacar esse período formativo em um ambiente privativo, pois de alguma maneira mudaram percepções que haviam me sustentado acerca das questões de gênero.

Chauí (2003) em seu belíssimo artigo *A universidade pública sob nova perspectiva*, destaca algumas características que distinguem as universidades públicas das universidades privadas. A autora esclarece que a universidade é acima de tudo, uma instituição social e que nós não podemos nos esquecer da sua atitude social, política e cultural que a faz ser um direito do/a cidadão/ã.

Infelizmente devo confessar que sob uma vivência em um ambiente privado é possível identificar esse direito se tornar serviço privatizado e perceber uma ótica organizacional, instrumental perante o ensino proposto. Temas que compõem marcadores sociais da diferença como as questões de gênero, classe e etnicidade foram poucos discutidos.

A busca pela formação plural seguiu durante todo o meu trajeto acadêmico na graduação, mas me despertou incômodo a necessidade de buscar estudos que saíssem do que

---

<sup>1</sup> Marta Vieira da Silva, brasileira, foi considerada seis vezes a melhor jogadora de futebol do mundo nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2018. Em cinco anos ganhou o prêmio consecutivamente e enquanto isso, eu ia crescendo vendo-a pela televisão da minha casa e cada vez mais me sentindo representada. É possível ter acesso a mais informação no site Brasil Escola, presente no endereço: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/marta-vieira-da-silva.htm>>; Último acesso: 15/08/2022 às 11:04.

era dito como mercadológico e financeiro. Durante esse período destaca-se a minha participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) por seis meses, que efetivamente me direcionou para este lugar de fala enquanto mestranda. A partir da vivência pelo ensino, pela pesquisa, por grupos de estudo, por programas de extensão em projetos direcionados para a população, pude entrar em contato com professores/as que me apoiaram no campo da pesquisa e me ajudaram no processo formativo acadêmico, direcionando meus estudos para o conhecimento dos clássicos além de não perder a importância da busca pela ancestralidade e o reconhecimento da nossa própria história.

Assim como diversos outros trabalhos sobre gênero esse não seria diferente. Ao expor um pouco da minha vivência desde a infância, destaco o preconceito que vivenciei e por consequência, a exclusão, o medo, a não aceitação e o processo de invisibilidade. Podemos destacar essas vivências como um ato compulsório capaz de produzir “constantemente a diretriz de linearidade entre sexo, gênero e sexualidade [...] preconizadas por estes padrões sociais” (SEFFNER, 2022, p. 30). Sobre essas histórias, talvez por entre os caminhos dessa dissertação eu me emocione e logo conto outras mais, mas a princípio o presente estudo tem como margem refletir a respeito de gênero<sup>2</sup>, avizinando pelos estudos sobre transgeneridade<sup>3</sup> que será tratado<sup>4</sup> como um termo “guarda-chuva”<sup>5</sup>, que abraça para além de uma identidade de gênero tendo como propósito não buscar a origem desse termo, mas pensá-lo como efeito por meio de uma percepção genealógica que mostra o sujeito social, cultural, resultado de mecanismos de biopoder<sup>6</sup>. A busca pela explanação dessas questões parte da crítica ao sujeito universal e suas inúmeras formas de organização, desde o patriarcalismo, o binarismo, até pensar a sexualidade como tecnologia, um aparato do poder.

<sup>2</sup> Em primeiro lugar, traremos profusas movimentações a respeito dos estudos de gênero, mas para inicializar essa discussão é importante ter como compreensão o gênero não sendo biológico, não seguindo um único modelo expresso pelo binário feminino/masculino. Antes de tudo, aqui é o lugar que mostraremos a seqüela de estar colocado/a na posição de invisibilidade e dizer o peso das tentativas de enquadramento seja pela feminilidade ou masculinidade. O que, aqui, não será viável de aceitação é colocar as nossas identidades como algo absoluto e esquecer que estamos lidando com corpos, corpos humanos com diferenças culturais e sociais que se diferenciam uns dos outros (LOURO, 2001; 2013; 2016; MISKOLCI, 2013).

<sup>3</sup> A transgeneridade está para além da causa homossexual (gay e lésbica), podendo ser considerada uma “circunstância sociopolítica de inadequação e/ou discordância e/ou desvio e/ou não-conformidade com o dispositivo binário de gênero” (LANZ, 2014, p. 70). Ela busca expandir sua definição ao propor estar relacionada com diversas manifestações de identidades de gênero, ampliando o binário masculino-feminino.

<sup>4</sup> Enfatizamos que a transgeneridade não faz parte de uma proposta isolada da dissertação, mas contempla as necessidades, curiosidades e demandas das escolas.

<sup>5</sup> Para Jesus (2012), transgênero é um termo “guarda-chuva” cuja metáfora utilizamos, assim como Lanz (2014) entre outros/as autores/as. Representa todo um grupo de pessoas que não se sentem representados/as pelos papéis postos pela sociedade e que transgridam essa conduta, como: travesti, *crossdresser*, transexual, *drag queen* etc.

<sup>6</sup> Biopolítica é uma palavra muito utilizada nos estudos de Foucault e está relacionada a uma mudança de poder que ocorreu no século XIX para o século XX. Na época, a punição que estava centralizada no corpo, foca a mente, assim, regularizando e docilizando os corpos com a movimentação das tecnologias e dos avanços da sociedade (FOUCAULT, 1999).

Essa necessidade contemporânea advém de condutas sociais, culturais, econômicas e políticas, sendo ferramentas centrais para a organização da sociedade que continua a reforçar a binariedade (feminilidade ou masculinidade) como sistema presente nos dispositivos<sup>7</sup> e nas práticas sociais. Com base na infinidade de identidades existentes e as possibilidades de reinventá-las, mostraremos a emergência de estudar o marcador social gênero como um dos contribuintes do movimento identitário do sujeito.

Ir à escrita para dialogar sobre essa movimentação parte da necessidade de contribuir à luta contra a transfobia<sup>8</sup>, homofobia<sup>9</sup> e/ou qualquer outra prática de violência e discriminação que invisibilize as expressões de gênero. Ao destacar a homofobia, enfatizamos o processo naturalizado e compulsório de caracterizar todas as pessoas transgêneros como homossexuais. Ressaltamos as práticas homofóbicas, mas esclarecemos que esse ressaltado não está direcionado exclusivamente a essa normatização compulsória. Ao refletir sobre o ambiente escolar/acadêmico/profissional, adota-se uma postura de recuperar, salvar e transformar vidas que foram e/ou estão sendo suscetíveis às marginalizações na escola; nas dificuldades de acesso à universidade; na busca por um emprego, bem como os casos de agressão, suicídio, marcas e feridas que não são cabíveis de esconder, sendo assim, as diversas invisibilidades enfrentadas pelas questões<sup>10</sup> de gênero.

Ao pensarmos a respeito do que se pode entender sobre esse efeito do poder nas identidades de gênero, precisamos refletir a respeito do que é posto na sociedade como sendo natural. A representação desse poder advém de uma masculinidade branca, cisnormativa<sup>11</sup>, heterossexual<sup>12</sup> que é passível de considerá-la uma base biológica estável, um estereótipo que se tornou modelo para a sociedade ocidental, muito antes da modernidade e que atualmente

---

<sup>7</sup> Para Miskolci (2013; 2016), a palavra “dispositivo”, advinda dos estudos dos escritos de Foucault, está direcionada aos discursos e às práticas sociais que, com o tempo, vão concretizando uma problemática social.

<sup>8</sup> A transfobia é utilizada para se referir a atos preconceituosos sofridos pelas pessoas que se consideram representadas no guarda-chuva da transgeneridade (JESUS, 2012).

<sup>9</sup> A homofobia é utilizada para se referir a atos preconceituosos sofridos pelas pessoas gays e lésbicas (JESUS, 2012).

<sup>10</sup> Utilizamos as palavras “questão” ou “questões” ao refletirmos sobre a temática de gênero. A partir de uma perspectiva de Louro (2016) que nos informa sobre a importância dessas discussões e o quantitativo de estudos, nos últimos anos, que estão perpassando por diversas instâncias religiosas, psiquiátricas, antropológicas, educacionais, entre outras. Com isso, são questões que se multiplicaram com o tempo e mostraram os desafios que a temática enfrenta. Dessa maneira nos posicionamos em prol de buscar alcançar alguns desses debates que, constantemente, atravessam, mas também ferem as pluralidades das expressões de gênero nas salas de aula.

<sup>11</sup> Ao destacarmos a masculinidade branca, atrelamos em partes para a discussão sobre a cisnormatividade que representa um grupo de pessoas que se identifica com a posição de gênero que lhe foi dada, a princípio seguem discursos normativos relacionados ao sistema sexo-gênero. Mas de modo geral, a palavra cisnormatividade retrata a binariedade e a sua produção social, fixa, regulatória nos corpos (LIMA, 2021).

<sup>12</sup> A sociedade, como forma de controlar os corpos, relaciona a natureza a heterossexualidade. Nesse sentido, trazemos uma crítica ao sistema heterossexual apoiando em uma escrita de Preciado (2016) que determina a heterossexualidade como um dispositivo que produz a feminilidade e a masculinidade, dividindo os corpos em dois.

continua sendo parâmetro quase imperceptível do sistema educacional produzindo controle sobre todos os corpos, mas que não consegue representar todas as vidas e nem os modos de vivê-las.

Ao retornarmos para o âmbito escolar, perpassamos por uma carência no campo da pesquisa nos últimos anos ao relacionarmos as questões sobre o corpo em diálogo com o gênero e as práticas pedagógicas em EF a partir do sentido ontológico<sup>13</sup>. Para que seja possível a visualização desses mecanismos de imposição hegemônica<sup>14</sup>, manifestamos a importância em dialogar e destacar a prática corporal de maneira a refletir sobre indevidas intervenções que estão sendo construídas continuamente na escola pelos/as professores/as e/ou pela coordenação/direção escolar.

De encontro a tal reflexão, depararemos com discursos significativos que moldam na Educação Física escolar (EF) corpos e suas expressões corporais, essas práticas que são visíveis nas aulas seguem uma heteronormatividade<sup>15</sup> cúmplice da heterossexualidade e da cisnormatividade compulsórias se opondo às diversas expressões de gênero.

Sabemos que a transgeneridade, por exemplo, só está presente como uma das discussões devido à normatividade binária de gênero em que vivemos sobre influência diariamente, além de toda sua capacidade de exclusão, preconceito, classificação, diferenciação que tem como base exclusivamente o órgão genital, sendo a transgenia uma transgressão da norma de gênero que reforça discursos cisgêneros<sup>16</sup> enfatizando uma identidade que esteja em concordância com o gênero que lhe foi dado no nascimento (LANZ, 2014).

Este estudo que visa a discussão representativa sobre o corpo, gênero, transgeneridade, educação, escola, EF e suas práticas corporais é fundamental para que não haja o reforço de comportamentos (expressões corporais limitadas) fixos, mecânicos que estão sendo controlados indiretamente por aparelhos de disciplina<sup>17</sup> e reproduzidos a partir de uma ótica tecnológica que traz um sistema binário para moldar a sociedade.

---

<sup>13</sup> Para Fernandes (2012) é a partir da relação com os outros e com o mistério do ser, com tudo que ele não é, seja a Terra, seja o Céu, que o homem alcança o vigor de sua humanidade, para essa tentativa, existe a necessidade da educação como vocação ontológica do homem, onde o mesmo se autoconstitui e se encontra.

<sup>14</sup> Para Miskolci (2013), essa hegemonia está relacionada com a heterossexualidade compulsória que impõe modelos a serem seguidos. Esses modelos manifestam paradigmas heterossexuais: família constituída por um homem e uma mulher e a noção da reprodutividade, porém todas as constituições e ações que não se enquadram nesse padrão são automaticamente transgressoras das normas de gênero e alvo da sociedade.

<sup>15</sup> A heteronormatividade é uma ordem sexual que reforça um modelo, a relação amorosa/sexual entre um homem e uma mulher, regulando as formas como as pessoas se expressam e se relacionam uma com as outras, fazendo prevalecer a ideia de que todas as pessoas sejam criadas para serem heterossexuais e adotem esse modelo para si (MISKOLCI, 2013; 2016).

<sup>16</sup> Cisgênero: pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi dado após o nascimento (JESUS, 2012).

<sup>17</sup> Disciplina no sentido de: técnica de fabricação de indivíduos úteis, sendo um tipo de poder (FOUCAULT, 1987).

Ao pensarmos o gênero, que muito se destaca aqui, é possível relacioná-lo às relações de poder que estão presentes nas instituições sociais. Toda e qualquer mudança significativa nos comportamentos pode gerar um comprometimento diretamente no que é interpretado como menino ou menina na escola, assim a palavra gênero está certamente ligada com diversas representações simbólicas, sendo uma das formas de controle da própria articulação do poder. Quem se tornou referência por explicar essa ideia no século XX foi Scott (1995) que traz em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* reflexões para os/as<sup>18</sup> estudiosos/as sobre o tema, referindo o gênero como uma categoria analítica.

Para ampliar, fundamentamos nossas reflexões com base em Foucault (1987; 1999), grande intelectual que deixou escritos que contemplam estudos na área da Filosofia, História, Psicologia, Pedagogia, entre outros e que buscou compreender novas formas de subjetividade que estão presentes na contemporaneidade.

Essa busca relaciona-se com diversos dispositivos que foram excessivamente, construídos e reforçados pela sociedade (destacaremos a ordem do patriarcalismo, binarismo e a sexualidade). Por entre as fases didáticas do autor, o presente trabalho permeia pela genealogia que caracteriza uma movimentação por entre trilhos do poder e do saber, como referido em um dos cursos no *Collège de France, Em defesa da sociedade*, no qual Foucault esclarece que é um “acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas<sup>19</sup> atuais [...] que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimado [...]” (1999, p. 13) de maneira a questionar a hierarquização, a ordem, os discursos unitários, indo contra os efeitos centralizadores do poder. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1987) exalta a genealogia correlacionada com a alma<sup>20</sup> e o novo poder de julgar com ênfase no complexo científico-judiciário.

Por certo, nós enquanto educadores/as sociais, professores/as de EF ou interessados/as na área, diante dessa genealogia, pautamos a discussão em detrimento de discursos centralizadores que estão fortemente vinculados às instituições e a todos os dispositivos de

---

<sup>18</sup> Seguiremos a norma gramatical e suas regras formais expondo as palavras no masculino e no feminino, mas não invisibilizando as inúmeras possibilidades de expressão que não foram consideradas na norma seguida, mas que aqui, reconhecemos além de duas categorias de gênero.

<sup>19</sup> Maneira de construir com os corpos (FOUCAULT, 1987).

<sup>20</sup> Para Foucault (1987), a “alma” está relacionada em ser elaborada, constantemente, no e pelo corpo, mas por influências de um poder que está exercendo sobre esse corpo a noção de vigiar por meio de aparelhos de produção e controle. Todos os efeitos do poder e do saber serão reconhecidos pela alma, um ciclo: o poder da abertura a um saber e o saber reforça o poder.

controle presentes na sociedade indo contra a chamada repressão<sup>21</sup> diante desse cenário biopolítico em que vivemos.

Buscamos visualizar esses mecanismos a contribuir reflexivamente com futuros estudos, para que possamos juntamente com outras pesquisas e autores/as romper com indevidas intervenções repressivas, sociais e políticas que permeiam as questões sobre corpo e educação, em destaque a Ideologia de gênero<sup>22</sup>.

Resgatamos esses questionamentos e relacionamos com a escola, pois acreditamos continuamente na sua beleza de formar seres humanos para a vida em sociedade e como exposto por Fernandes (2016, p. 84) “uma cultura em que o homem não somente saiba fazer, mas saiba ser no saber fazer, isto é, saiba perfazer-se [...]” e é nesse espaço científico, pela escrita, uma das possibilidades para ocorrer a reflexão de nós professores/as e/ou interessados/as na proposta de buscar caminhos plurais.

Enfatizar o processo de marginalização que está presente e pautado nas relações sociais, veem a necessidade de pensar uma educação não obscura, com isso a presente dissertação está apoiada nos estudos sobre gênero sua relação genealógica com o constructo cultural sobre o corpo humano e suas pluralidades na contemporaneidade, em específico, pensando a prática pedagógica no campo da EFe.

Por entre estudos culturais, estudos feministas e estudos *queer*, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista que trabalha a noção de “pós” contra ideais essencialistas de fixidez da identidade e pensando a prática pedagógica a partir das diferenças alcançando os contextos e seus efeitos sobre as identidades, este estudo propõe estudar o corpo não como uma forma exclusivamente biológica, mas como um constructo social, cultural e linguístico, efeito do poder, onde não há expressões estáveis entre meninos e meninas e sim a diferenciação por entre as diferenciações entre eles/as (MEYER, 2013; NUNES, 2016; HALL, 2014).

---

<sup>21</sup> Um dos grandes questionamentos de Foucault (1999) na obra *Em defesa da sociedade* é a luta contra a repressão, seja no direito penal, no psiquiátrico, na sexualidade e em outros mecanismos presentes na concretização do poder, com ele (1999) foi possível pensar a repressão como noção de movimento, efeito, mecanismo do poder, mas que não a desmascara sozinha.

<sup>22</sup> O termo “ideologia de gênero” teve a sua aparição pela primeira vez em 1998, durante uma Conferência Episcopal do Peru, um evento católico que reuniu bispos do mundo inteiro. No Brasil, esse termo foi utilizado pela bancada conservadora religiosa do país que buscava mostrar a sua opinião contra assuntos que envolviam as questões sobre gênero e sexualidade nas escolas (COSTA, 2021). Apesar de ser considerada uma falácia em grande proporção, a ideologia de gênero tem a sua potência nas questões econômicas, sociais e sexuais. Lauretis (1994) claramente não dialoga sobre a ideologia de gênero, mas esclarece, desde o século passado, a potência da sociedade patriarcal no sistema capitalista atual, enfatizando a masculinidade com predominância e colocando a feminilidade como posição inferiorizada. Essas posições inferiores e superiores estão inseridas em uma concepção total, social da vida do ser humano influenciando qualquer tentativa de explicação, reflexão e discussão das questões de gênero por parte de estudiosos/as da área que sofrem na tentativa de ensinar tais relações. Abordaremos mais sobre essa questão no subcapítulo *Sobre efeito do poder*.

Lanz (2014) ao destacar essas diferenciações, realça os dois papéis sociais existentes na sociedade correlacionados com as identidades binárias de gênero. Para a autora, esse constructo social, cultural e linguístico, de acordo com cada país, possui suas formas que estão fortemente atreladas ao órgão genital de nascimento. Questões como meninos/homens mais fortes, agressivos e ágeis que as meninas/mulheres permanecem como afirmações intactas nos discursos sociais e na literatura mostrando que diretamente o fator genético continua sendo tratado como evidência nas relações de gênero.

Neira e Nunes (2006) destacam a noção de cultura para pensarmos a humanidade para além dos seus termos biológicos, não desconsiderando a sua estrutura (ossos, articulações, músculos) e nem as suas diversidades de funcionamento, mas destacando os modos de viver, as questões culturais mesmo que sejam interpretados/as pela aproximação biológica com a diversidade cultural. O exemplo cabível nesse contexto são os comportamentos direcionados para os homens e os para as mulheres, determinações culturais que ao mesmo tempo nos constituímos nela.

Com isso o fator social, a prática corporal, continuam sendo ignorados nos discursos e é por acreditarmos que não exista nada de exclusivamente natural no corpo que não esteja relacionado com os processos sociais e culturais que a nossa discussão principal traz como destaque a questão: Há aspectos significativos quanto ao entendimento sobre as questões de gênero dos/as professores/as, atuantes na disciplina de EFe dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que podem comprometer a formação plural dos/as alunos/as em EFe? Partindo do princípio que as próprias práticas corporais reforçam socialmente e culturalmente a binariedade feminina e masculina como formas identitárias fixas.

Para adentrar a essa problemática, buscamos entrevistar professores/as atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental para refletirmos sobre os seus agenciamentos e seus “fazer” pedagógicos - tendo em vista que esses diálogos podem ser possibilidades para apreender e pluralizar os “olhares” sobre os corpos em cena.

Por conseguinte, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as percepções<sup>23</sup> dos/as professores/as atuantes na disciplina de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre gênero, interseccionando com a construção social e cultural que refletem expressões binárias de gênero nas práticas corporais dos/as alunos/as nas escolas.

---

<sup>23</sup> No português, de acordo com o *Dicionário Michaelis* a palavra percepção está relacionada ao efeito do ato de perceber. Possibilidade de distinguir as coisas através dos sentidos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=percep%C3%A7%C3%A3o>>; último acesso: 30/04/2023 às 12:40.

O estudo tem como porta de entrada o corpo humano, não ignorando a materialidade, mas pensando para além da questão biológica<sup>24</sup> direcionando para os processos e as relações que o próprio corpo pode praticar por entre diferentes expressões sociais (MEYER, 2013).

Mantoan (2017, p. 38) esclarece “Ao estabelecermos diferenças entre pessoas, criamos identidades, fazemos comparações, fixamos modelos [...]” e essas relações excluem algumas expressões corporais, pois elas estão categorizadas como invisíveis, ou seja, modelos visíveis são aqueles que se repetem e que ao mesmo tempo se destacam por isso. A identidade é construída e está relacionada com a ideia de representação, aquilo que é visto e vivido.

Sabendo das possibilidades de invisibilidade que há nas aulas, buscamos destacar a respeito das manifestações corporais na contemporaneidade durante os capítulos, considerando que desde muito cedo aprendemos a conviver e a ocupar o espaço por entre o feminino ou o masculino, sendo uma prática naturalizada quase que imperceptível e esse reconhecimento tem importância para a construção social nos estudos de gênero e deve ser abordado adiante.

Como objetivos específicos, refletir a partir dos diálogos com professores/as atuantes na disciplina de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas e seus entendimentos sobre as relações de gênero para além das aulas tendo em vista a escola como um dos dispositivos dessa discussão e por fim, pensar a respeito do processo de formação profissional não desconsiderando as possibilidades de intervenções, apoiando prioritariamente, em autores/as brasileiros/as como Darido (2013) Goellner (2010; 2013), Neira (2016), Neira e Nunes (2006), Nunes (2016), Soares (2012) entre outros/as autores/as na área da EF e seus estudos.

Compreendemos como relevância social a importância em destacar as questões de gênero, sobretudo quando entendidas presentes no âmbito escolar, visto a conformidade com a sociedade em destacar um único modelo, o qual podemos caracterizá-lo como cisheteronormativo e que nos faz acreditar que é universal, hegemônico. Essa movimentação que transpassa a ordem social, religiosa, histórica e cultural nos leva a insistir em estudos dessa natureza considerando fundamental para a contribuição na formação complementar de professores/as atuantes em escolas.

Com isso, a valiosa busca pelo diálogo acerca de uma política da diferença que lute pela transgressão para desconstruir a norma binária nas aulas de EFe e enfatizar a movimentação

---

<sup>24</sup> A nossa proposta ao referenciar o corpo é não colocar o aspecto biológico como responsável por todas as questões aqui propostas. Acreditamos que existem outras inquietações a serem refletidas e dialogadas que, não necessariamente, serão respondidas com base no fator anatômico.

das identidades se faz urgente! Para os/as alunos/as há uma dificuldade em extrair oportunidades em dialogar sobre as diferenças e ao nos referirmos às práticas pedagógicas, percebemos que ao mesmo tempo em que elas incluem, elas excluem cotidianamente e dentro desse paradoxo, o maior desafio está no acesso, na permanência e na busca em vencer esse êxito escolar diante da inclusão dos/as alunos/as nas escolas (LOURO, 2001, 2013; MISKOLCI, 2016; MANTOAN, 2017).

Ao pensarmos no âmbito científico, a dissertação acrescenta reflexões e quantitativos pertinentes a respeito dos estudos e das questões de gênero relacionados com a EF e os desafios de uma prática a partir das diferenças, rompendo com estigmas que constantemente estão presentes nos “fazeres” dos/as professores/as.

O estudo ao contar com uma pesquisa de campo traz diversas respostas de professores/as atuantes na EFe, nos Anos Finais, do município de Itaberaí-GO<sup>25</sup>. Consideramos fundamental refletir sobre as questões de gênero, a deriva, ao pensar o âmbito acadêmico/científico que não tem publicações sobre a temática no município escolhido e, nesse sentido, é viva a tentativa em questionar oposições em localidades consideradas “interiores” do Estado para manifestar cientificamente a diversidade, como uma normativa que transparece a inclusão, mas que infelizmente fragmenta ainda mais os corpos.

A pesquisa conta com uma abordagem qualitativa e uma pesquisa de campo, mais especificamente entrevistas realizadas em escolas municipais no município de Itaberaí, Goiás. Escolhemos convenientemente as escolas municipais, pois ao todo eram quatro escolas ativas e em todas elas havia aulas de EF na grade de horários. No decorrer da pesquisa direcionamos para os Anos Finais do Ensino Fundamental devido os Anos Iniciais<sup>26</sup> não terem aulas de EF. Por conseguinte, o estudo trata-se de uma pesquisa exploratória levantando informações sobre as temáticas escolhidas delineando e mapeando as oportunidades possíveis para o desenvolvimento do trabalho na busca de explicar os efeitos da problemática apresentada (VENTURA *et al.*, 2015; SEVERINO, 2016; MARCONI; LAKATOS, 2017).

---

<sup>25</sup> Itaberaí é um município localizado a 92 km do município de Goiânia, capital do Estado de Goiás. De acordo com os dados de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sua área territorial é de 1.461,916 km<sup>2</sup> e sua população está estimada em 44.329 pessoas. Para mais informações, visitar o presente endereço: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/itabera.html>>; Último acesso: 27/02/2023 às 10:59.

<sup>26</sup> É recorrente nas escolas municipais não terem aulas de EF que possam ser consideradas sistematizadas por um/a professor/a de EF formado/a na área, além da falta de professores/as devido as condições baixíssimas e estruturas precárias. Há uma movimentação pedagógica para a implementação da EF nos Anos Iniciais desde a década de 1980, mas ainda não se vê na prática. Outra questão importante é lembrar que a EF é um componente curricular obrigatório em toda a educação básica do país, mas segue sendo tratada, em muitas escolas, como atividade para os Anos Iniciais e não como disciplina curricular integrada a escola (BRANDL; NETO, 2015).

As entrevistas foram semiestruturadas (apresentando um roteiro inicial, mas foi cabível realizar perguntas adicionais conforme as necessidades que surgiram durante as entrevistas) fazendo o uso de um gravador disponível em um aparelho móvel (MARCONI; LAKATOS, 2017). Ao todo foram entrevistados/as seis professores/as de diferentes áreas (Educação Física, Geografia, História e Letras), atuantes nas aulas de EF nas quatro escolas municipais. Conseguimos a oportunidade de entrevistar ao menos um/a professor/a em cada escola para que pudéssemos ter o relato das vivências de todas as escolas e para fazermos as possíveis comparações e complementações necessárias.

Em Itaberaí-GO há quatro escolas municipais funcionando, Flor de Maio com um homem e uma mulher atuantes nas aulas de EFe; Girassol com dois homens atuantes nas aulas de EFe; Rosa do Deserto com apenas um homem atuante nas aulas de EFe e Plumeria com apenas uma mulher atuante nas aulas de EFe. Todas as escolas, continuamente, sendo utilizadas com nomes fictícios para preservarmos as suas identidades.

Para darmos seguimento ao estudo formamos três capítulos que subsidiaram todo o processo da pesquisa. O primeiro capítulo, *Por detrás da pesquisa de campo*, traz a apresentação metodológica de todo percurso da dissertação. Apresenta como foi realizada a pesquisa de campo explicitando a respeito das entrevistas com seis professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas municipais do Município de Itaberaí-GO a fim de discutir a sua formação, seus interesses profissionais, suas propostas pedagógicas no campo da EF. Preocupamos em entender metodologicamente, através das falas dos/as professores/as, como a escola, os/as colaboradores/as, os/as alunos/as lidam com esses debates quando a pauta é gênero, destacando o preconceito, situações vivenciadas, as expressões corporais como manifestação, os suportes profissionais da instituição, o rompimento de algum/a aluno/a nos padrões normativos da feminilidade e/ou da masculinidade e o processo de formação e intervenção profissional.

Para a organização dos resultados utilizamos a análise de conteúdo com base em Bardin (1977), Franco (2005) e Triviños (2019) com o intuito de facilitar a interpretação dos dados da pesquisa buscando compreender o que está detrás dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as, delineando pela pré-análise, codificação, categorização e inferência dos dados.

O primeiro capítulo também apresenta um fluxograma prisma para melhor visualização de um levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil através do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Consolidou-se o quantitativo de trabalhos realizados no *stricto sensu* na pós-graduação que

possuem no resumo os descritores “gênero” e “Educação Física” sendo trabalhos que tem vínculos com o Colégio de Ciências da Vida ou com o Colégio de Humanidades tendo como foco duas grandes áreas: ciências da saúde e ciências humanas que trazem a Educação Física e a Educação como áreas de concentração. Conjuntamente mostramos o quantitativo de estudos que apresentavam no resumo os descritores “transgeneridade” ou “transgênero” e em outra pesquisa “Itaberaí-GO” repetindo os critérios quanto aos Colégios escolhidos com o objetivo de expor a baixa quantidade de estudos sobre transgeneridade no município no qual foram realizadas as entrevistas.

No segundo capítulo, *Educação Física e a generificação dos corpos*, apresenta-se, atrelada às respostas dos/as professores/as o desenrolar das conceituações e percepções teóricas acerca da temática escolhida a fim de explorar sobre o corpo e sua contemporaneidade destacando a influência patriarcal, binária e da sexualidade como aparatos que reforçam as normas de gênero, além da discussão sobre a identidade *versus* diferença, a explanação sobre o sistema sexo-gênero e o conceito de transgeneridade relacionando com os efeitos do poder considerando fundamental discutir sobre o conservadorismo que cerceia a escola ao destacar a força das adjetivações que são direcionadas nos corpos dos/as alunos/as alimentando analogias e fazendo com que os/as mesmos/as cresçam diante de uma única expectativa. A menina uma prática mais delicada e coreografada, o menino o uso da força e da agilidade, entre outras colocações que são de fáceis apreensões ao longo das práticas pedagógicas como professor/a ou até mesmo nas lembranças escolares.

No terceiro capítulo, *Refletindo sobre a binariedade na Educação Física escolar*, retomaremos a metodologia direcionando-a para um diálogo a respeito da EFe, reflexos de sua historicidade, a relação do/a professor/a com o processo de formação, intervenção profissional além da sua relação com a escola adentrando as questões políticas para compreender o por detrás das práticas pedagógicas para que por fim, pudéssemos finalizar com base em duas questões, o respeito e o preconceito para discutirmos sobre a visibilidade na EFe e as possibilidades ao propor a interseccionalidade, a coeducação e o *queer* como ferramentas plurais e significativas na prática pedagógica.

Talvez de natural não exista nada, particularmente demorei como estudante entender sobre esse processo de desnaturalização que por anos foram cabíveis a mim. Somos configurados/as por construções ideológicas e ao mesmo tempo suscetíveis a novas influências, sobrevivendo às táticas de repressão diante das nossas expressões de gênero. Para que essas reflexões sejam possíveis de serem transferidas para o âmbito escolar, primordialmente para as práticas corporais, é preciso que também pensemos metodologias

que reconheçam a criança pelo que ela é e não pelas normas que foram moldadas a ela. Com isso, a importância em pautar essas discussões para que viabilize contra conteúdos pragmáticos, sobre efeito do poder. Vamos à prática!

## **CAPÍTULO I: POR DETRÁS DA PESQUISA DE CAMPO**

Não fui uma criança sociável, na verdade os meus destaques, todos, estavam relacionados à prática de exercício físico, desde quando me entendo por gente, nas atividades expressivas percebo a minha maior paixão: o movimento. Destaquei-me no futebol e no futsal, meus esportes de paixão. Em casa fui crescendo ao lado do meu irmão, da minha mãe e do meu pai que não faziam grandes separações binárias de gênero, pelo contrário, ao longo do meu crescimento, me permiti e me permitiram brincar de bola, carrinho, patinete, bicicleta, skate, patins e me levavam semanalmente para ver o meu pai jogar futebol em algum clube familiar ou íamos ao estádio assistir a um jogo de futebol.

Não me achava diferente até entrar na escola e foi nela que pude perceber que meus comportamentos eram diferentes das outras colegas de sala. Estudei os Anos Iniciais em uma única escola e isso me ajudou a fazer amizades com o tempo. A EFe era separatista, assim como as aulas de informática. Os meninos tinham EF no primeiro horário enquanto as meninas iam para a aula de informática, já no segundo horário trocavam para que todos/as pudessem vivenciar as práticas oferecidas, mas infelizmente o plano de aula do professor de EF regente era diferente quando as aulas eram para meninos e quando eram para meninas. Os meninos vivenciavam salto em distância, handebol, voleibol, basquete e principalmente, futebol, já as meninas, pular corda, dança, desfile e no máximo salto em distância.

Eu não tinha o conhecimento sobre o ato de transgredir na época, mas acredito que a minha mãe me apelidaria de “transgressora”. Participei, juntamente com uma colega que guardo na lembrança com todo o carinho, uma ou duas vezes das aulas de EF com as meninas, mas logo deixamos de participar com elas e fomos participar com eles. A surpresa foi que nunca sofri nenhum preconceito por parte deles principalmente por eu me entender e me expressar com o meu próprio corpo, seguindo, somente algumas, normativas femininas. Eles tornaram meus amigos durante todos os anos que estudei ali, diferente das meninas que me chamavam de menino, mesmo eu não me comportando, me vestindo e não me entendendo como um e a coordenação escolar insistentemente informava aos meus pais a minha mudança de horário nas aulas, mas não me proibiam dos atos já que o meu único objetivo, juntamente com o da minha colega, era praticar esporte.

A ingenuidade não me fez sofrer diante das colocações das meninas, mas me despertou a pensar as diferenças já muito nova. Esse relato eu resgato com amor para me recompor e, aqui estamos, fruto de uma semente que desabrochou cedo e que representa parte de tudo que sou e estou em todos os lugares que vivencio. Este lugar continua a fazer parte de mim.

Daolio (2013) a partir de seu olhar sensível a respeito do corpo, durante a sua pesquisa antropológica, descreveu as transformações que nós vivemos após olhar o outro, pois é através desse movimento que também olhamos para nós e o olhar se volta para si com ricas subjetividades que fazem com que o trabalho mostre a sua expressão. O autor esclarece que as nossas subjetividades estão relacionadas à cultura e que durante uma pesquisa, no momento das observações, elas estão tendo como suporte os nossos processos culturais e sociais vivenciados até ali, que darão sentidos ao momento, entrepondo a nossa subjetividade. Sendo assim, a importância de olhar e considerar o outro e voltar-se para si, pela ajuda do outro.

De acordo com Williams (2021, p. 43):

Nem há uma certeza final em uma mente humana conter uma ideia como a de que “eu penso”. Tal ideia tem lugar em um extenso e sempre mutante tecido de usos linguísticos e criatividade no qual “eu” e “penso” mudam segundo diferentes relações com outras palavras. Com elas, a ideia muda. Ela tem uma história e um futuro que podem mudá-la anulando suas relações com ela. O que eu penso agora muda a significância do que eu pensava então: não foi independente (WILLIAMS, 2021, p. 43).

A partir dessa movimentação fluida, mutável, instável, que inicializamos o primeiro capítulo perpassando por questões biológicas e socioculturais que não serão trabalhadas de forma individual. Destacamos a natureza como sendo biológica e social, como de acordo com Daolio (2013, p.33) que “pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura”, ou seja, esse corpo que referenciaremos ao longo da dissertação, traz uma construção cultural e por entre essas diversas pluralidades é possível enxergar corpos diferentes.

Conforme já anunciado na introdução esta dissertação está orientada a partir de estudos culturais, estudos feministas, estudos *queer*, aprofundando-se nas questões sobre identidade de gênero com o direcionamento para a abordagem sobre transgeneridade no campo escolar através das percepções de professores/as dos Anos Finais.

Seguindo uma postura em movimento, o direcionamento do estudo está centrado no processo das produções do binário feminino e masculino e suas identidades para alcançarmos aspectos significativos quanto ao entendimento dos/as professores/as sobre as questões de gênero, sobretudo, o que levam eles/as a reforçarem a feminilidade ou a masculinidade como

sistema fixo. Mediante essa questão a identidade e a diferença serão pautas importantes na discussão para compreendermos essas produções, regularizações e os efeitos diante dos corpos sexuados.

Trabalharemos sobre os efeitos fixos, determinantes que reforçam a feminilidade ou a masculinidade a ponto de movimentar para o entendimento do que é colocado como limite e “mudar nosso senso de seu papel como verdade e valor estáveis” (WILLIAMS, 2021, p. 16). Não aceitando um poder que seja limitante dos limites, pelo contrário, uma “desordem” positiva do que é posto como pré-estabelecido.

Não traremos respostas prontas sobre o nosso entendimento depois das movimentações que nos foram proporcionadas durante todo o processo da escrita/produção, mas acreditamos que possamos alcançar perspectivas maiores do que o que seriam respostas. Seguiremos, como uma prática que acredita na expressão corporal de limites, parciais, que estará constantemente se reinventando para a mutabilidade do novo, da diferença (WILLIAMS, 2021).

Sob o ponto de vista científico, o estudo traz informações pertinentes a respeito dos desafios de uma prática pensada a partir das diferenças na EFe, com o propósito de romper com estigmas que estão presentes nos diálogos dos/as professores/as que se interessaram pela pesquisa e contribuíram com a discussão.

Contextualizando, a respeito da movimentação feita, foram necessários embasamentos teóricos que discutiam noções sobre corpo, gênero, transgeneridade, educação, escola, EF e suas práticas corporais para que conseguíssemos questionar alguns ideais sociais, culturais e políticos que por anos<sup>27</sup> estão postos na sociedade. Uma das críticas que Silva (2014) traz em seu livro é acerca desse corpo social ser pensado e produzido pelas instituições de poder, ser modificado pelo próprio exterior e aqui poderemos entender essa crítica.

Procuramos até então problematizar a respeito das questões de gênero pensando o corpo como articulador quando referido nas aulas de EFe. Trouxemos discussões e reflexões com base nas propostas sobre o sistema sexo-gênero, a transgeneridade, a sexualidade, a partir de diversas perspectivas, dentre elas estudos feministas, culturais, teoria *queer*, tendo como marco em especial, as contribuições de Foucault, para buscarmos nesse estudo um olhar mais

---

<sup>27</sup> Para nos situarmos no tempo desde o Iluminismo é possível destacar alguns princípios que estão presentes até a atualidade quanto ao quesito “social”, esses princípios estáticos relacionados às questões de gênero questiona, algumas bases sobre a razão que floresceu durante o Iluminismo na Modernidade. O sujeito da Modernidade, como Silva (2014), Neira (2016) e Nunes (2016) descrevem é unitário, não havendo divisões ou contradições na sua consciência. Homogeneizavam as pessoas trabalhando um estado de natureza iguais para todos/as. Pregavam uma razão baseada na dignidade, liberdade e igualdade, o que era bem diferente do período da Idade Média como vimos acima. Para Hall (2014) esse sujeito do Iluminismo desenvolvia, mas permanecia o mesmo, pois seguia uma concepção de unificação onde o centro dessas concepções estava em seu interior.

direcionado para as práticas pedagógicas e os/as professores/as de EFe, em específico dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pensando como as pedagogias têm sido utilizadas em suas diversas instâncias no campo escolar, contribuindo para a formação dos/as alunos/as, sobretudo no que se refere às identidades de gênero e sexuais.

Buscamos neste capítulo apresentar os processos metodológicos da dissertação. Este capítulo apresenta o nascer da construção do pensamento a respeito do sujeito contemporâneo que tem a capacidade de evoluir, aprender e ser, desconstruindo a ideia de quantidade de experiência e de informações como Bordieu (1998) critica. Enquanto entrevistadora, faço dois caminhos: sento-me à altura dos/as professores/as entrevistados/as para um desvelar a respeito de uma construção plural da prática pedagógica no âmbito da EFe por meio da mediação com foco nas questões de gênero, transgeneridade não tendo classificação de importância de posição entre eu e os/as que se dispuseram a participar; e proponho a vocês um levantamento do estado atual do conhecimento para compreendermos a importância da discussão sobre gênero e transgeneridade na EF.

### **1.1 Método e Metodologia**

Antes de adentrar à dissertação, destacaremos a seguir os caminhos escolhidos para o efeito metodológico do trabalho.

De acordo com Brito (2021), ao discorrer sobre uma perspectiva pós-estruturalista que citamos algumas vezes para justificar o movimento do pensamento o qual nos apoiamos, essa potencialidade teórica e política permite entender possibilidades que temos sobre o estudo, no caso a respeito das questões de sexo-gênero e transgeneridade no campo da EFe e a relação com professores/as atuantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas municipais do município de Itaberaí-GO.

Com o intuito de desenvolver vivências nas práticas corporais através de contextos (entrevistas) que estarão relacionados com o objeto investigado que nos permitirá olhar para o processo em movimento evitando a interpretação fixa e única sobre a problemática proposta. De acordo com Neira e Nunes (2006) o processo de significação é central, mas a fixidez do significado se transforma em fluidez, uma indeterminação. Os autores exemplificam a questão da “diferença” que será bastante abordada nesse estudo. A diferença como um processo discursivo não uma característica natural, ou seja, ela é discursivamente produzida com base na relação, “[...] não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’, como a identidade, a norma, mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 150), e

todo esse processo se faz pertinente nas relações de poder e saber que constantemente apresentaremos aqui.

A pesquisa se apresenta como não experimental em seu delineamento com o objetivo de alcançar informações para a construção do conhecimento em busca de um caminho para a problemática proposta por meio de uma pesquisa realizada em campo. Além das entrevistas realizadas com professores/as nas escolas municipais do município, a pesquisa contou com levantamentos bibliográficos para que pudéssemos fazer a análise dos contextos que perpassam os objetos investigados, possibilitando assim uma melhor compreensão a respeito das vivências, das situações que nos foram mostradas, nos permitindo uma aproximação do problema investigado clarificando os estudos e os conceitos da temática. Estabelecemos um empenho qualitativo focando no ser humano enquanto agente, utilizando sua visão de mundo como interesse maior na pesquisa (VENTURA *et al.*, 2015; MARCONI; LAKATOS, 2017).

Como instrumento de coleta de conteúdo utilizamos as entrevistas<sup>28</sup> semiestruturadas conforme apresentado no Apêndice A. Essas entrevistas seguiram algumas características, tais como: “apresenta um roteiro inicial, mas permite a realização de perguntas adicionais, conforme as necessidades surgirem, para que se tenha melhor compreensão do objeto [...]” (VENTURA *et al.*, 2015, p. 23). É marcada pelo diálogo, aplicada pela própria pesquisadora, considerando as vivências e o tema do estudo, tendo como alvo central professores/as atuantes na disciplina de EF.

A respeito das entrevistas, todas foram realizadas em escolas municipais em Itaberaí, Goiás. Em um primeiro momento o nosso objetivo era dar maior destaque para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas com esse direcionamento não conseguiríamos realizar as entrevistas com professores/as de EF, pois os Anos Iniciais não possuem a prática de EFe.

Com o nosso desenvolver, ao total foram seis professores/as entrevistados/as; os horários que as entrevistas ocorreram respeitaram a disponibilidade do/a participante, com isso, aconteceram entrevistas no período da manhã e no período da tarde sendo todas realizadas durante uma semana, ao final do primeiro semestre letivo do ano de 2022. Também utilizou-se um diário de bordo nas aulas práticas de EF as quais tive a oportunidade de assistir nas escolas e o material que deu suporte para a continuidade do procedimento (entrevistas) foi um gravador disponível em um aparelho móvel pessoal.

---

<sup>28</sup> De acordo com Ventura *et al.* (2015) a entrevista é um procedimento de pesquisa realizado face a face. O/A entrevistador/a pergunta e o/a entrevistado/a responde. Muitas vezes ela nos dá determinantes que por outros procedimentos técnicos seria improvável chegar até eles, marcando uma relação de aproximação entre o/a pesquisador/a e seu/sua entrevistado/a.

Vale ressaltar que os procedimentos de coleta de dados foram realizados de maneira presencial. Consideramos e propomos as entrevistas *on-line*<sup>29</sup> devido o momento pandêmico e pela necessidade de distanciamento social como forma de evitar a contaminação do coronavírus SARS-CoV-2, mas todos/as os/as professores/as optaram por realizar as entrevistas de forma presencial. Utilizamos máscara KN95, álcool em gel e o posicionamento do celular (gravador) mais próximo do/a entrevistado/a.

De acordo com Moita (2002), investigar os conteúdos que foram trazidos pelos/as professores/as possibilita refletir a respeito de como os/as participantes/as, que se propuseram a participar da pesquisa, entendem as inúmeras categorizações que vivemos sobre os nossos corpos. A linguagem, como referenciado acima, nos possibilita entender essa construção de significados que buscamos compreender sobre os determinantes que reforçam a feminilidade ou a masculinidade. Foi por meio das entrevistas que conseguimos nos aproximar das questões centrais da pergunta que, diretamente, nos mostra a feminilidade e a masculinidade como sistema fixo e naturalizado entre corpos de mulheres e homens, com isso, esse instrumento indica a busca pela compreensão do contexto e da alteridade dos sujeitos à frente dos objetos.

Considerando as trocas de informações e o apanhado de conhecimentos, previamente afirmamos que após as entrevistas esse estudo foi surpreendido com outros olhares acerca das questões de gênero na EF no município.

## **1.2 Comitê de Ética em Pesquisa e Secretaria Municipal de Educação**

A respeito das normativas relacionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o trabalho foi encaminhado seguindo as exigências necessárias. Observamos e nos atentamos para todas as normas e princípios exigidos para a realização da pesquisa com seres humanos. Foi encaminhado o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 55881421.9.0000.8113, pela Instituição Proponente Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio de um financiamento próprio, recebendo a situação de aprovado no dia 19 de Abril de 2022.

Por conseguinte, foi disponibilizado um “Termo de Anuência” para a Secretaria Municipal de Educação em Itaberaí-GO, autorizar a realização da pesquisa nas escolas

---

<sup>29</sup> A proposta para as entrevistas *on-line* aconteceria na plataforma do *Google Meet* e, com a permissão do/a entrevistado/a, iríamos gravar a reunião. Em média as reuniões durariam no máximo 20 (vinte) minutos sendo realizadas individualmente não havendo exposição ou contato com outro/a participante. A pesquisadora responsável pelas entrevistas ofertaria um *link* de participação que seria enviado previamente para os/as participantes via *e-mail*. O *e-mail* a qual a pesquisadora utilizaria seria o institucional para que seja possível realização das gravações permitidas.

municipais. Para a coordenação e direção escolar, apresentou-se o Termo da Instituição (apêndice B) para que os/as colaboradores/as pudessem visualizar por meio do documento: o local onde era desenvolvido o Programa de Pós-Graduação em Educação, o tema da dissertação de pesquisa, a matrícula da acadêmica, além da autorização e carimbo do/a responsável pela instituição (a Secretaria Municipal de Educação de Itaberaí-GO). Após a aprovação para o desenvolvimento da pesquisa, percebemos, a posteriori, a facilidade para entrar nas escolas quando dialogávamos com os/as diretores/as das escolas. Queremos destacar aqui e parabenizar as pessoas que trabalham na Secretaria por toda disposição durante as trocas de *e-mail* e, presencialmente durante a coleta de informações, fazemos questão em agradecer-los pela abertura apresentada.

### **1.3 As escolas e o primeiro movimento com os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Como mencionado, optamos pelas escolas municipais. Em um primeiro momento direcionamos a pesquisa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas após a escolha do município a ser trabalhado as entrevistas foram concretizadas nas escolas municipais, porém com professores/as que trabalhavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. É importante destacar que os Anos Iniciais não possuem aulas de Educação Física impossibilitando o andamento da pesquisa. Em Itaberaí-GO há quatro escolas municipais funcionando, como mencionado na introdução, Flor de Maio, Girassol, Rosa do Deserto e Plumeria, todas continuamente sendo utilizadas com nomes fictícios para preservarmos suas identidades. Conseguimos conhecer e observar todas estas escolas no mesmo período das entrevistas, sendo matutino e vespertino durante uma semana ao final do primeiro semestre letivo do ano de 2022.

Podemos reconhecer que todas as escolas eram relativamente perto uma da outra, mas ao mesmo tempo não poderíamos nos deslocar a pé, sendo necessário um automóvel para fazer o deslocamento seguro. Entre a Flor de Maio e a Girassol, por exemplo, consideradas uma oposta da outra, conseguimos reconhecer as diferenças ao pensarmos o quesito classe social. Ouvimos alguns moradores, algumas moradoras e até mesmo professores/as falarem que trabalhavam na escola de “classe baixa” e que por muitas pessoas era considerado “castigo” – essa fala aconteceu por parte do diretor da escola Girassol que logo enfatizou que não foi castigo, tendo em vista que na escola Flor de Maio tiveram muitos problemas com questões de droga e violência moral.

Ao todo, de acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação, Itaberaí possuía até o momento apenas um professor e uma professora de EF, formados/as, atuantes nas escolas municipais, mas que os/as outros/as professores/as formados/as eram de outros cursos (Geografia, História e Letras) e estavam administrando essas aulas<sup>30</sup>.

A escolha de entrevistar atuantes na disciplina de EF da rede pública de Itaberaí surgiu como tentativa de alcançar o maior quantitativo de escolas possíveis (o que foi cumprido na pesquisa). Em relação à rede pública, identificamos uma única diretriz programática o que seria impossível nas escolas particulares, somente se, o objetivo fosse fazer comparações que podemos avaliar para futuras pesquisas.

Inicialmente pensamos em entrevistar um/a professor/a de cada escola municipal que estivesse responsável pela prática da EFe, mas após a recepção acolhedora na Secretaria Municipal de Educação e observada na maioria das escolas, percebemos que poderíamos alcançar todo o quantitativo que estavam trabalhando na área. Deixamos claro que não planejamos entrevistar X homens e X mulheres, caso ainda ocorresse aulas ministradas separadamente, por exemplo, o professor ministrando para os meninos e a professora para as meninas, sabíamos que conseqüentemente teríamos que tentar alcançar um número próximo entre professores e professoras. Ou seja, em hipótese alguma as questões relacionadas a gênero foram pautas nas escolhas e direcionamentos, o nosso foco era outro.

Perpassando por todas as escolas, conseguimos entrevistar seis professores/as que ministravam as aulas de EF, desconsiderando em um primeiro momento sua formação inicial. Assegurando a privacidade e respeitando os valores éticos da pesquisa, reforçamos que todos os nomes utilizados para os/as professores/as são fictícios. As escolhas dos nomes vieram do gosto da pesquisadora em se identificar com a beleza dos nomes sugeridos, de fato não há uma aproximação com o nome real dos/as entrevistados/as. O mesmo, como dito acima, se repete para os nomes das escolas tomando o cuidado necessário para que não sejam identificadas.

Durante o período da pesquisa: Ana Luíza, formada em Educação Física, e José, formado em Geografia, trabalhavam na escola Flor de Maio; Pedro, formado em História, e Bruno, formado em Letras, trabalhavam na escola Girassol; Eduardo, formado em Educação Física, trabalhava na escola Rosa do Deserto e Isabela, formada em Letras, trabalhava na escola Plumeria. O Quadro 1 apresenta informações sobre os professores:

---

<sup>30</sup> Aprofundaremos sobre essa precarização do trabalho docente no terceiro capítulo.

**Quadro 1 - Explicação didática a respeito dos/as professores/as**

Nº	Professor/a	Escola	Nacionalidade	Formação	Anos de atuação na área
1	José	Flor de Maio	Itaguara - GO	Geografia	02 anos
2	Ana Luíza	Flor de Maio	Itaberaí- GO	Educação Física	14 anos
3	Bruno	Girassol	Goiânia – GO	Letras	12 anos
4	Pedro	Girassol	Itaberaí – GO	História	04 anos
5	Eduardo	Rosa do Deserto	Goiânia – GO	Educação Física	12 anos
6	Isabela	Plumeria	Inhumas – GO	Letras	30 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Em detalhes, a respeito das escolas e dos/as professores/as, nós não tivemos um critério julgador para a escolha dos/as sujeitos/as ou preferência de disponibilidade para uma escola específica. Estávamos à espera de professores/as atuantes que se voluntariariam a participar da pesquisa oportunizando àqueles/as dispostos/as a serem entrevistados/as e contribuir com esta pesquisa. Todos/as os/as professores/as tinham experiência por mais de quatro meses na escola em que atuavam. Havia professores/as concursados/as, outros/as contratados/as pelo município, mas todos/as formados/as em um curso superior.

Em relação as possíveis considerações, ficamos preocupados/as quanto a repetição das respostas sabendo que o quantitativo existente de professores/as atuantes na disciplina EFe era baixo na região. Após entrevistar seis professores/as concluímos ter sido essencial para que não houvesse a saturação dos dados e/ou a repetição já que o nosso objetivo maior está no processo qualitativo que a pesquisa nos mostraria.

Em suma não tivemos dificuldade em entrar em contato com os/as professores/as nas escolas devido as aulas de EF fazerem parte do horário regular e principalmente por estarem em período de ensaios para eventos festivos, ou seja, a tarefa foi dada ao/a professor/a atuante da disciplina e podemos interpretar desde o início que fazer parte do horário regular (matutino e/ou vespertino) favoreceu encontrarmos os/as professores/as atuando nos espaços destinados para as práticas pedagógicas.

Um fato pertinente a ser direcionado para o nosso estudo e que recorrentemente desvelaremos é que o primeiro contato que tivemos com os/as professores/as em seus respectivos lugares de trabalho (quadra, pátio, sala) ocorria uma prática que ao nosso ver classificáramos como mista.

Primeiramente após a entrada na escola, fomos à coordenação solicitar a abertura para que pudéssemos realizar a pesquisa. Após a permissão, quando não era possível encontrar o/a professor/a na escola, a secretaria disponibilizava os horários das aulas que os/as

professores/as ministravam para que fosse de mais fácil acesso encontrá-los/las. Como todos/as os/as professores/as não se recusaram a realizar as entrevistas passamos para o segundo passo.

Em um segundo momento foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) aos/as professores/as que mostraram interesse em contribuir com a pesquisa. O TCLE esclarece e informa a respeito do processo da entrevista, com ele o/a entrevistado/a tem acesso a um *link* onde estará disponibilizado todas as movimentações que ocorrerem durante a pesquisa, desde as transcrições das entrevistas, a dissertação (quando concluída), os termos e o próprio roteiro de entrevista, além da justificativa, os objetivos, os procedimentos, os riscos e as formas de minimizá-los pensando o contato entre o/a entrevistado/a com a entrevistadora, tendo em vista que as entrevistas foram realizadas em um momento pandêmico (havia noticiários de casos confirmados de pessoas com COVID-19 recorrentemente) onde houve o risco de contaminação pelo vírus da COVID-19. Com isso, para evitar a contaminação dos/as envolvidos/as, seguimos algumas orientações dos órgãos de saúde responsáveis. Foi exposto também aos/as entrevistados/as a possibilidade de assistência caso ocorresse algum desconforto e os benefícios de contribuir para a pesquisa, o sigilo e a privacidade que os/as envolvidos/as terão.

Essa responsabilidade, reafirmamos por segurança, quanto aos anonimatos que seguiram nos nomes escolhidos para as escolas e para os/as professores/as entrevistados/as (como mencionado) assumindo escolhas fictícias. Lembrando que esse arquivo guardado digital segue por um período de cinco anos, após o término será apagado. O Termo também é composto pela explicação caso ocorra algum tipo de dano, havendo ressarcimento e por fim, a declaração do/a participante em contribuir, voluntariamente para o estudo, mostrando estarem de acordo com o propósito do trabalho, seus procedimentos, riscos, desconfortos, garantias, confidencialidades e a participação sem penalidade caso queiram retirar o consentimento.

Ao todo, como argumentamos, Itaberaí-GO possui quatro escolas municipais, Flor de Maio, Girassol, Rosa do Deserto e Plumeria; fomos a cada uma delas em busca de alcançar o maior quantitativo de professores/as para que conseguíssemos refletir a respeito das questões sobre gênero e transgeneridade na EFe.

A respeito do espaço físico, em um primeiro contato, decidimos detalhar um pouco mais sobre essa experiência e como foi a movimentação por entre elas.

A escola Flor de Maio está situada no centro da cidade, muito bem comentada e requisitada pelos/as professores/as e alunos/as. É uma escola que durante as nossas visitas estava em reforma. Havia muitas salas indisponíveis, o pátio passava por ajustes e não havia

quadra ou algum espaço fixo para as aulas de EF. Infelizmente, mesmo com toda alteração, não estava na verba a construção de uma quadra ou espaço destinado para as práticas corporais, com isso, os/as alunos/as e o/a professor/a regente continuavam e continuarão deslocando-se para fora da escola, um percurso que leva oito minutos até a chegada ao ginásio municipal de Itaberaí que tinham permissão. Assim, as queixas dos/as professores/as estavam direcionadas para os dezesseis minutos que gastavam a pé fazendo o trajeto de ida e de volta. A escola conta com um espaço excelente uma boa estrutura para a construção de uma quadra, mas que lamentavelmente não houve apoio governamental. Nesse espaço os/as entrevistados/as foram a professora Ana Luíza e o professor José.

Girassol, uma escola considerada afastada do centro de Itaberaí, como relata o diretor que nos recebeu amigavelmente em sua escola - as pessoas acham “castigo” serem transferidas para esse ambiente. Particularmente foi a escola que mais nos identificamos durante todo o processo de pesquisa. Ficamos encantados/as com a educação dos/as alunos/as, a recepção dos/as professores/as e a facilidade pelo aceite em contribuir com a pesquisa. Girassol é uma linda escola, com uma horta na entrada, recebe cuidado dos/as próprios/as alunos/as, paredes coloridas, uma quadra poliesportiva e o que nos deixou admirados/as foi a organização de toda comunidade escolar, os/as alunos/as contribuindo com o silêncio, aparentando ser um ambiente com pouquíssimos/as alunos/as devido a majestosa composição. Nesse espaço foram entrevistados dois professores, Pedro e Bruno.

Rosa do Deserto, escola também considerada afastada do centro de Itaberaí. No primeiro encontro/contato com a coordenação escolar houve descaso por parte da direção. Foi uma das escolas que tivemos dificuldade de explicar o objetivo e o interesse da pesquisa. Levamos algum tempo para conseguir o aceite por parte da administração e conseqüentemente para saber o horário que o professor estaria na escola. A escola conta com apenas um professor que durante a minha vivência era novato na escola, mas vale destacar que atuava há 12 anos na profissão. Apesar das dificuldades, pudemos conhecer o local que contava com um campo que estava gramado e um pátio grande para as atividades de EF. Nenhum dos espaços eram cobertos, dificultando as aulas, mas estas ocorriam normalmente. Diferente de Girassol, a escola era barulhenta com poucas plantações, cartazes e cores por todo o espaço. Nessa escola a entrevista foi com o professor Eduardo.

Plumeria foi uma escola que demonstrou resistência à nossa pesquisa. Logo na entrada da escola tem uma quadra coberta e muito bem pintada, o espaço é ótimo para as aulas de EF. A coordenação logo a frente não mostrou interesse em contribuir de forma solícita e somente outra professora nos orientou para encontrar a Isabela, professora responsável pelas aulas.

Não tivemos a oportunidade de conhecer o ambiente como queríamos, mas a priori, percebemos ser uma escola pequena, com pouquíssimas plantas, cartazes e enfeites que pudessem mostrar um pouco da sua identidade. Como citado, nessa escola foi entrevistada a professora Isabela a única responsável pelas aulas de EF.

É importante levar em consideração que a organização e a estrutura da escola Girassol, localizada distante do centro de Itaberaí, mostra uma realidade contrária a falácia regional. Com base no diálogo que tivemos com o diretor da escola Girassol, que possui mais de 10 anos de experiência no campo, depois de ter vivenciado vários cargos em diferentes escolas da região, nos contou sobre o preconceito que a escola Girassol sofre por estar localizada longe do centro. Uma escola que leva destaque pela organização, limpeza e educação por parte de todos/as. Desde o momento que pedimos permissão para entrar e conversar com o diretor, alunos/as e professores/as nos cumprimentavam com “bom dia” e “boa tarde”, diferente das escolas localizadas no centro do município.

A respeito dos/as professores/as, parte principal da pesquisa, recorreremos a Daolio (2013) que nos mostra a importância em fazer algumas perguntas que resgatem as representações dos/as educadores/as, pois essas representações podem informar a respeito do corpo e da prática profissional. O nosso direcionamento por entre as 17 perguntas foi priorizar, também, a cidade onde o/a entrevistado/a nasceu; o tempo em que está na região atual; o que levou a ser professor/a; durante a graduação os processos formativos quanto às questões de gênero e transgeneridade; se o/a mesmo/a já passou por alguma situação preconceituosa seja no ambiente escolar ou não e a última pergunta deixando em aberto caso queiram falar alguma questão sobre a qual não conversamos e, por surpresa, muitos/as dos/as entrevistados/as falaram.

#### **1.4 Análise de conteúdo e seus procedimentos metodológicos**

A análise de conteúdo é considerada um conjunto de métodos de análise utilizado durante a pesquisa. Apoiamo-nos em Bardin (1977), Franco (2005) e Triviños (2019) para chegarmos a melhor compreensão da análise de dados qualitativos que nos comprometemos em fazer.

Para Franco (2005, p. 20) a análise de conteúdo “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Por entender que, a análise de conteúdo surgiu na tentativa de compreender os livros sagrados, ela traz como característica essa busca na interpretação de mensagens a ponto de alcançar uma compreensão satisfatória que possa levar a significados importantes para a

pesquisa técnica utilizada nesta pesquisa (TRIVIÑOS, 2019). Ela expressa um significado e um sentido, estando associada às condições que envolvem a evolução histórica da humanidade. “A análise de conteúdo assenta-se nas perspectivas de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, sendo uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana” (FRANCO, 2005, p. 14).

É importante ressaltar as possibilidades desse método para as pesquisas, seja no âmbito qualitativo, como a nossa, e/ou no âmbito quantitativo.

A partir de significados e sentidos que Franco (2005) resgata que não se pode esquecer-se das contextualizações presentes para concretizar essa condição de pesquisador/a interessado/a. Essas condições envolvem a evolução histórica e as questões sociais, culturais, econômicas, juntamente com toda competência do/a pesquisador/a.

Mas, nos surge a questão, e quanto a intencionalidade e os componentes ideológicos? Bem, de acordo com Franco (2005), não é possível ampliar uma discussão a partir de uma neutralidade fixa e mecânica, mas é necessário sair do senso comum e procurar possibilidades que ultrapassem e/ou desconstruam as problemáticas e os incômodos vigentes. Na análise de conteúdo essa ação acontece a partir da inferência e da objetividade, que veremos a seguir, onde o/a pesquisador/a irá obter uma conclusão, antes mesmo da análise, e colocará opiniões, tendências com base em seu repertório. Claramente, necessita relacionar todas as descobertas com o referencial bibliográfico, não pensando exclusivamente nas informações puramente descritivas.

Para Franco (2005, p. 21) o/a pesquisador/a:

[...] seleciona o que considera mais importante para ‘dar o seu recado’ e as interpreta de acordo com seu quadro de referência [...]. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence (FRANCO, 2005, p. 21).

Com isso, é essencial tomar cuidado com a própria subjetividade para que não aconteça uma pesquisa unilateral e particular, exclusivamente, com base na opinião do/a pesquisador/a, tendo como pretensão nesta dissertação o destaque das principais falas nas entrevistas consideradas essenciais, suas análises com base no referencial bibliográfico juntamente com a interpretação dos/as autores/as.

#### **1.4.1 Organização dos conteúdos**

Com base nos/as autores/as caminhamos por etapas, apoiando principalmente em Bardin (1977) para alcançar o caminho preciso da análise e chegar na compreensão dos materiais investigados. O caminho começa pela pré-análise, em seguida, descrição analítica onde ocorre a codificação e a categorização e por fim, a interpretação referencial por meio da inferência.

#### **1.4.2 Pré-análise**

A primeira etapa é constituída pela pré-análise, que possui como característica a organização e a seleção do material coletado. Esse processo necessita de um cuidado criterioso durante o planejamento. A pré-análise é constituída de tarefas como a busca por materiais disponíveis em que possam se apoiar; leituras a respeito da temática proposta que contribuam na análise dos materiais investigados; o apego a representatividade<sup>31</sup> para que traga na escrita a originalidade e a identidade do/a pesquisador/a, diferenciando-se de outras pesquisas; formulações de hipóteses, mesmo que não transcritas, além de, objetivos que sejam guias durante todo o processo de planejamento e é válido, a organização e a preparação de todos os materiais (documentos, literaturas de apoio, instrumentos, entre outros) (BARDIN, 1977).

#### **1.4.3 Descrição analítica**

A descrição analítica tem como prioridade as diferenças em virtude da linguagem, especificamente as palavras/ as mensagens, as quais estamos nos direcionando na pesquisa, a partir das entrevistas. Por entre o processo da codificação, categorização e inferência dos dados, buscamos testar as nossas possíveis suposições a respeito dos temas investigados em relação a nossa problematização. Desde já, enfatizamos a satisfação em utilizarmos a análise, pois foi possível, para além da mensagem verbal oral, entender e sentir gestualmente e até mesmo no silêncio dos/as participantes/as, as resistências, as vontades, as dedicações quanto as questões de gênero, transgeneridade e as práticas pedagógicas (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005).

Percebemos durante o processo de organização para a descrição analítica, que as mensagens manifestam todo o contexto social e cultural da pessoa, além das suas vivências,

---

<sup>31</sup> Para Bardin (1977) além da superficialidade e da parcialidade, o/a pesquisador/a deve evitar a obviedade, o perigo de uma única interpretação e o preconceito diante da análise de conteúdo, com isso a autora irá trazer a importância da representatividade como forma do/a pesquisador representar todo o universo pesquisado, olhar para além do aparente juntamente com a homogeneidade pensando em uma pesquisa que esteja alinhada e envolvida com o assunto investigado, buscando uma pertinência e exclusividade para que o elemento discutido, por exemplo, não esteja classificado em mais de uma categoria.

experiências e anseios, ou seja, as mensagens estão atreladas às condições contextuais dos/as seus/as entrevistados/as. De acordo com Franco (2005, p. 13):

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2005, p. 13).

Desta forma, compreendemos a busca semântica, mas também a busca no sentido das respostas dos/as entrevistados/as, pois são estes que nos farão alcançar, de forma sensível e sistematizada, o entendimento pessoal e individual a respeito da sua prática pedagógica.

#### **1.4.4 Codificação, categorização e inferência dos dados**

A codificação consiste em fazer o recorte das unidades registradas e do contexto vivenciado. As unidades de registro podem ser vários caminhos, como: o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Já o contexto, está relacionado com o custo financeiro e a pertinência (BARDIN, 1977).

Após perpassar pelas unidades de registro e de contexto, deve-se fazer uma enumeração de acordo com todos os critérios escolhidos das unidades, que também trazem algumas opções como: presença, frequência, intensidade, direção, ordem, entre outros. Depois de perpassar pelo processo da codificação, passamos para a categorização que é feita com base em alguns critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo (BARDIN, 1977).

Em conclusão, utilizamos a inferência que está relacionada à interpretação dos resultados e apoia-se nos elementos da comunicação, sendo a mensagem (significação e código) e o suporte/canal, além do emissor e receptor. Para Bardin (1977), a inferência poderá apoiar-se na mensagem que está relacionada a significação e ao código ou no emissor e no receptor. Por isso, aqui é preciso atentar-se para<sup>32</sup>:

- a) O emissor ou produtor da mensagem;
- b) O indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem;
- c) A mensagem propriamente dita; e
- d) O *médium*, o canal por onde a mensagem foi enviada.

---

<sup>32</sup> Para mais informações consultar a terceira parte, páginas 133-135 do livro *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin, do ano de 1977.

Essa produção de inferência leva o maior destaque da análise de conteúdo, pois nos dá abertura para a busca de sentidos que ficam explícitos na pesquisa, ademais permite comparações, diálogos e reflexões com outros estudos, dado que uma análise sem fundamentação se torna apenas informação (BARDIN, 1977, FRANCO, 2005).

### **1.5 Considerações iniciais para as análises e discussões dos dados**

Prioritariamente no âmbito da EF, professores/as reconhecem as diferenças a partir da ideia de “a menina gosta de futebol” ou “o menino gosta de voleibol” direcionando a constituição das diferenças apenas no quesito das preferências sobre as atividades. Quando uma aluna durante a prática se destaca em alguma habilidade específica seja a velocidade, a agilidade e/ou a força é referenciada pelo/a professor/a ou pelo/a próprio/a colega de sala, mas em momento algum esse destaque que foi dado a ele/a será discutido e trabalhado diante de uma perspectiva cultural, pelo contrário, a análise será feita de forma isolada pensando somente o corpo físico, suas habilidades e espertezas durante a aula.

Nós professores/as ou curiosos/as da área podemos questionar – quantas adjetivações percebemos durante a prática pedagógica referente ao que é considerado feminino e masculino? Principalmente quando relacionado a feminilidade. A feminilidade, muitas vezes, é catalogada com a fragilidade, a meiguice e a beleza, quando foge do “esperado” por uma menina, revela surpresa e destaque na escola. Para aqueles/as que adentram dentro do considerado “esperados/as” em parte, sofrem pressão também por tentarem manter essa expectativa provocando um processo de produção limitado em meninos e meninas (GOELLNER, 2010; AUAD, 2017).

De acordo com Louro (1997) esse entendimento está conectado a uma perspectiva analítica e política, mas os papéis (padrões, regras) sociais acabam por ocultar as possibilidades existentes entre os gêneros e para aqueles/as que se afastam do que é considerado masculino e feminino, são considerados diferentes e sofrem práticas discriminatórias corriqueiramente. Esse pensamento também é discorrido por Lauretis (1994) que afirma que esse conceito de binário de gênero tão reforçado socialmente está preso a diferença sexual e que o maior desafio é desfazer essa construção.

Com isso, sabemos que é a escola um dos ambientes de produção das desigualdades entre gêneros e que muitos/as professores/as continuam atuando com a ideia de alunas fisicamente mais fracas do que os alunos o que Louro (1997) denomina a ideia do feminino como um desvio que é construído a partir do masculino. Inicializamos admitindo que a escola durante o seu processo de aprendizagem tem a capacidade na produção de sujeitos, essa

produção produz gênero através da sua prática pedagógica política<sup>33</sup> na relação professor/a, colaborador/a com o/a aluno/a.

Perpassaremos pela discussão a respeito dessas questões correlacionando com uma prática coeducativa para a formação do/a aluno/a que vivencia juntamente com seus/as colegas uma prática em equipe, não individualista, que questione táticas, repressões e tecnologias que são possíveis de serem enxergadas fora do ambiente escolar e que a partir dessa autonomia e confiança em compartilhar suas reflexões também saiba ouvir e estar dispostos/as a novos aprendizados. Essa conexão entre os conhecimentos vivenciados ao longo da vida juntamente com os conhecimentos escolares trará a aproximação da relação entre professor/a e aluno/a (BORGES; PORTAPILA; ESCUDERO, 2016).

Á vista disso, iniciaremos a seguir um levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil que realizamos para averiguar o quantitativo de teses e dissertações que utilizavam os descritores “gênero” e/ou “Educação Física” em seus resumos. Esses estudos precisariam compor o Colégio de Ciências da Vida ou o Colégio de Humanidades. Foi um movimento interessante a começar a nossa dissertação, pois nele conseguimos, por meio de um recorte temporal de dez anos, reconhecer a necessidade de estudos que trazem a relação entre esses descritores.

O objetivo é entrelaçarmos todo nosso referencial bibliográfico juntamente com as entrevistas, que em dado momento se fez pertinente em sua utilização nas discussões com o caminhar dos subcapítulos selecionados que compõem esse estudo. É importante ressaltar, antes de começarmos a trazer nossos grifos referentes às transcrições das falas dos/as professores/as, que todos/as os/as entrevistados/as utilizaram do gênero masculino ao referirem as vivências que tiveram na escola ou quando queriam referir especificamente sobre os/as alunos/as. De forma geral, não especificaram “os meninos” e “as meninas”, desse modo, já podemos perceber a generalização existente na própria verbalização dos/as professores/as.

## **1.6 Levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil**

Consideramos fundamental começarmos pela pesquisa do quantitativo de publicações a respeito da temática, pois acreditamos ser uma das oportunidades no processo de ensino e aprendizagem dos/as professores/as e alunos/as que de modo geral necessitam da investigação, dos caminhos que estão percorrendo os novos estudos, para apreender e

---

<sup>33</sup> Essa afirmação de Louro (1997) no livro está relacionada com o movimento feminista que afirma que nós somos seres políticos havendo uma relação entre a ideia de subjetividade humana, a sociedade e entre os sujeitos e as instituições sociais, onde as nossas práticas individuais são para além de uma constituição pelo ou no social, mas constituem o próprio social.

constituir a educação e as suas necessidades. Pensando na importância dessa busca, elaboramos um levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil para refletirmos acerca do quantitativo de produções sobre os temas propostos a princípio: “gênero” e “Educação Física”.

Utilizamos um fluxograma prisma (Figura 1) para expor o levantamento sobre as temáticas em teses e dissertações da CAPES. A CAPES, criada pelo Ministério da Educação (MEC), é uma plataforma que tem como um dos seus objetivos contemplar os estudos da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), responsável pela permanência dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de sua avaliação e acompanhamento institucional<sup>34</sup>. A partir da plataforma de Banco de Teses e Dissertações há uma facilidade no acesso às informações das produções científicas (dissertações e teses) defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Em virtude da utilização de um fluxograma prisma, muito utilizado em revisão da literatura, recorreremos a revisão integrativa para explicar o processo organizacional do presente estudo. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010) a revisão integrativa é uma revisão mais ampla diante de outras abordagens metodológicas, sendo possível a inclusão de um fluxograma, por exemplo, além de dar a oportunidade de incluir “dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 103).

Com isso, o propósito diante da metodologia investigativa é agrupar o quantitativo acerca das questões temáticas da dissertação, proporcionando resultados significativos para os/as estudiosos/as sobre gênero, transgeneridade e EF. Como pesquisadores/as em formação contínua, esse processo foi fundante para um dos aprendizados acerca do conhecimento científico.

Apoiar-nos na revisão integrativa foi essencial para a orientação sobre os caminhos necessários para o andamento do levantamento do estado atual do conhecimento no Brasil, esta proporcionou identificar, analisar e sintetizar quantitativamente os resultados encontrados após a pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Para a elaboração da revisão integrativa, utilizou-se algumas fases, sendo: 1) fase da elaboração e proposta da pergunta que norteará a pesquisa, que necessariamente não precisa ser uma pergunta, mas uma proposta a ser seguida que direciona a pesquisa para quais estudos serão selecionados dentro da

---

<sup>34</sup> Para mais informações visitar o presente endereço: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>; Último acesso: 22/01/2023 às 12:53.

investigação; 2) busca ou amostragem na literatura, pois é importante que os indicadores selecionados sejam confiáveis nos resultados da pesquisa com base em todos os critérios de inclusão e exclusão escolhidos; 3) coleta de dados para extrair as teses e dissertações selecionadas, sendo uma das fases mais importantes, sobretudo pela necessidade de atenção durante o período da extração para que não ocorra nenhum erro na transcrição dos resultados; 4) análise crítica dos estudos incluídos de forma organizada, para que não fuja dos critérios escolhidos na investigação; 5) discussão dos resultados que pede uma construção científica e um envolvimento por parte do/a pesquisador/a na temática para que se possa identificar as questões que surgirão no decorrer das fases e, se possível, propor caminhos a serem percorridos; 6) apresentação da revisão integrativa para que os/as leitores/as interessados/as possam refletir, também, sobre o percurso da pesquisa e a necessidade na discussão atual, sendo fundamental expor informações e considerações referentes aos resultados encontrados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para a pesquisa no site da CAPES, perpassamos por alguns critérios de inclusão e exclusão. Utilizamos os seguintes refinamentos: 1) recorte temporal de dez anos que estavam disponíveis no *site* da CAPES – 2010 a 2020; 2) escolha de dois Colégios<sup>35</sup> de três propostos (Colégio de Ciências da Vida, Colégio de Humanidades e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar) pela CAPES como primeiro nível. Trouxemos o Colégio de Ciências da Vida que é formado por três grandes áreas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde que por entre suas áreas de concentração está a Educação Física e, por fim, o Colégio de Humanidades completa esse refinamento, sendo este formado por três grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas (que possui como foco, em nosso objetivo, a Educação), Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes; 3) Dentre as áreas do Conhecimento, centralizamos a investigação do trabalho em duas áreas de concentração: a Educação (Ciências Humanas) e a Educação Física (Ciências da Saúde); 4) Utilizou-se os seguintes descritores : “gênero” e “Educação Física”, estes deveriam estar presentes nos resumos das dissertações e/ou teses. A escolha desses descritores perpassa pela tentativa de ampliação da amostra e, dessa forma, a compreensão, em sua totalidade, o número de produções existentes; 5) utilizamos como grau acadêmico estudos de mestrado e

---

<sup>35</sup> É possível ter acesso a mais informação no site da CAPES, presente no endereço: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>; Último acesso: 16/07/2022 às 11:54.

doutorado, desconsiderando mestrado profissionalizante<sup>36</sup> que eram denominados, exclusivamente, de “profissionalizante”.

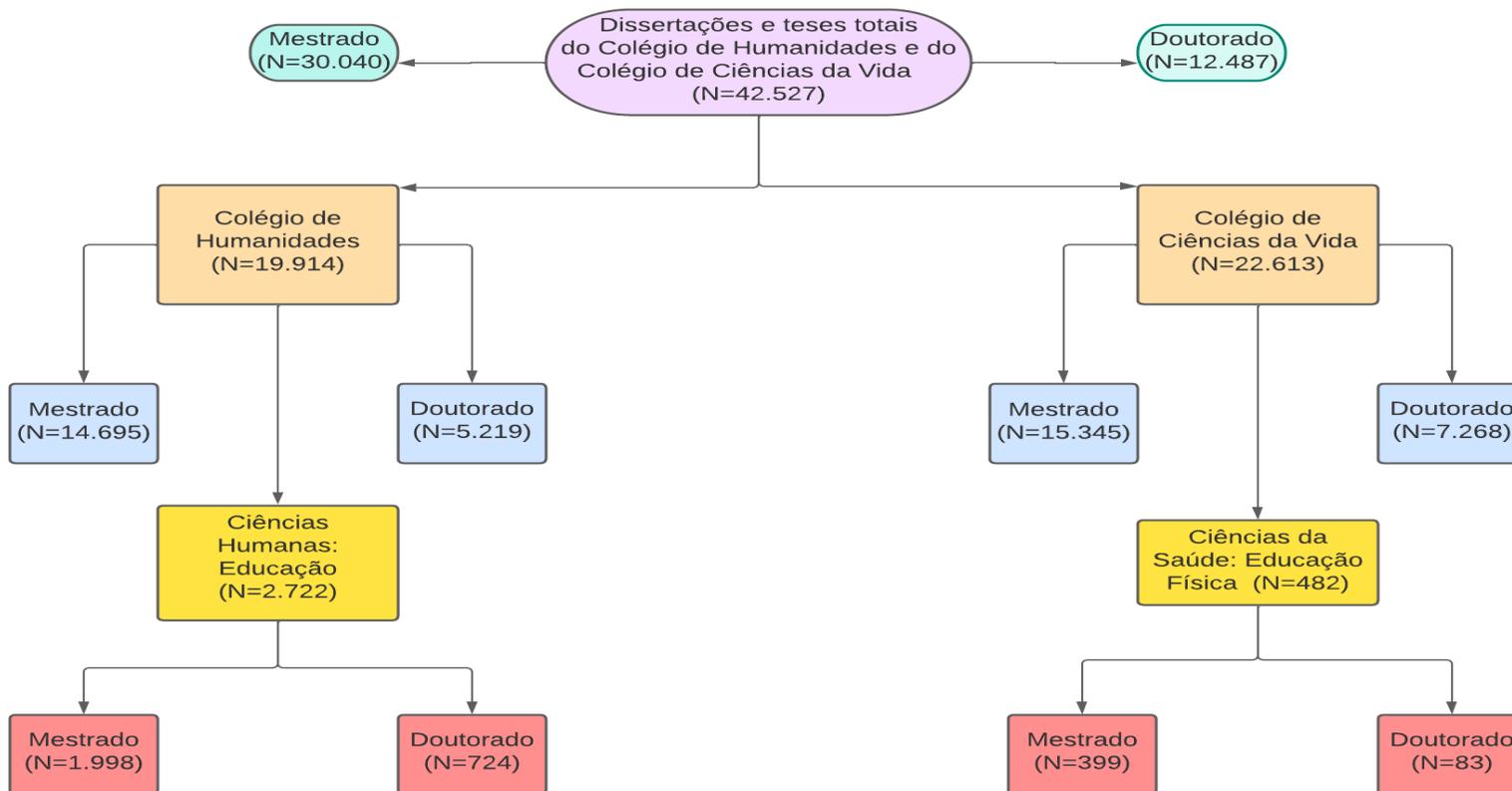
Os procedimentos seguidos, em ordem, foram: (1) *download* das planilhas *Microsoft Excel*, disponíveis na base de dados abertos da CAPES, dos catálogos de teses e dissertações de 2010 a 2020 (última disponibilizada). Ressalta-se que todos os trabalhos levantados foram escritos em língua portuguesa não tendo como critério de exclusão; (2) realizou-se a separação das teses e dissertações com base em possuírem em seus resumos dois descritores: “gênero” e “Educação Física”; (3) utilizou-se os seguintes critérios de exclusão: grau acadêmico “mestrado profissionalizante” ou “profissionalizante” e “Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar”; (4) aplicação de todos os critérios de inclusão (Colégio, grande área, área de concentração e grau acadêmico) citados acima, separadamente para facilitar a consolidação dos dados e por conseguinte a construção do fluxograma; (5) a seguir, buscou-se por resultados duplicados, não possuindo nenhum, assim garante-se a confiabilidade da amostra; (6) quantificação dos resultados; e (7) análise do resultado levantado e exposição da pesquisa.

Durante a seleção não utilizamos nenhum operador booleano, pois durante a sistematização do quantitativo no *Microsoft Excel*, o próprio sistema nos forneceu como opção marcada. Com o intuito de demonstrar os caminhos percorridos para a concretização do levantamento do estado atual expomos um fluxograma prisma com todos os resultados obtidos, possibilitando uma visualização gráfica da análise investigativa. A Figura 1 detalha de maneira gráfica a revisão para possíveis comparações:

---

<sup>36</sup> Há uma diferença entre mestrado acadêmico e profissional, sendo o acadêmico direcionado para a docência superior e principalmente para a pesquisa, já o mestrado profissional, como o próprio nome induz, está empenhado na capacitação profissional mediante o mercado de trabalho.

**Figura 1 - Fluxograma prisma**



**Fonte:** Elaborada pela autora com base em CAPES (2022).

Com base no fluxograma (Figura 1) nota-se que o maior quantitativo de estudos sobre “gênero” e “Educação Física” encontra-se no Colégio de Ciências da Vida (22.613 ou 53,17%) quando comparado com o Colégio de Humanidades (19.914 ou 46,83%), por suposição esses dados revelam o direcionamento da materialidade dos corpos. De acordo com Butler (2021), há uma fixidez do corpo, do seus movimentos, que estão relacionados a essa materialidade diretamente ligada aos efeitos do poder, das normas regulatórias que tem controle sobre a materialização e significação dos corpos, além do princípio de performatividade<sup>37</sup> não como ato de representar a sua identidade, mas de seguir os discursos de biopolítica e do sistema sexo-gênero que está fortemente atrelado com uma questão corporal biológica e não como constructo cultural e social do corpo. Essas fixidezes acabam por ultrapassar os caminhos dos Colégios e se mostrarem presentes na temática gênero e EF.

Ao comparar com as áreas de concentração, a Educação se destaca em relação à EF, tendo em vista que aborda mais especificidades e alcança um número maior de interessados/as na área, já que em sua singularidade é possível propor diversas temáticas no âmbito da educação. Para a EF, quando comparada com a Educação, é mais restrita em seus estudos, mas destacamos que não necessariamente abordam questões exclusivas do âmbito biológico, fisiológico e anatômico, pois a EF é uma área do conhecimento plural que percorre por vários ambientes, tendo a escola enquanto um deles.

Para Darido (2013) a EF vai além do esporte, da dança, da ginástica, e das atividades expressivas. O conhecimento que se é trabalhado e movimentado no campo da EF não é exclusivamente procedimental, mas através do corpo é possível explorar outras perspectivas sejam elas atitudinais ou conceituais onde há uma preocupação com o/a praticante, os/as seus/as valores, gostos e direitos.

Posto isto, compreendemos que enfatizar o quantitativo de teses e dissertações nos dois grandes Colégios escolhidos demonstrou-se relevante enquanto compreensão das diferenças e das potencialidades dos estudos em um período de dez anos.

### **1.7 Estudos sobre gênero e Educação Física**

Ao pensar uma perspectiva não fixa a respeito da feminilidade ou da masculinidade a EF pode ser uma das principais ferramentas para que todos/as os/as alunos/as, independente das suas formas de expressão corporal, não sejam alvos de preconceitos, discriminações diante dos seus comportamentos e sobre seus corpos em uma prática pedagógica. O

---

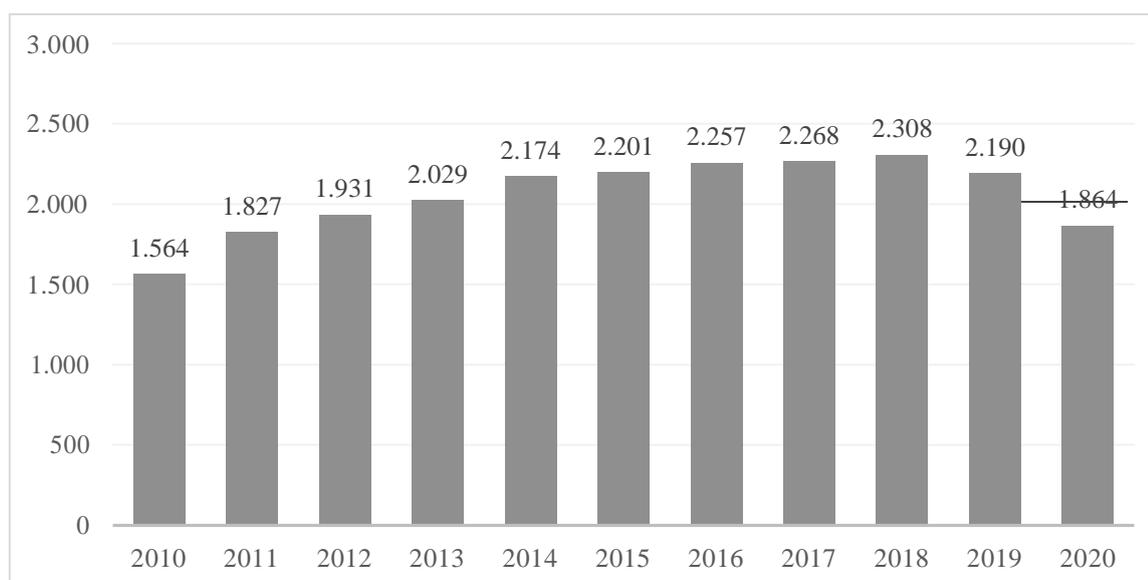
<sup>37</sup> O princípio de “performatividade” é encontrado no subcapítulo *O sistema sexo-gênero*

heterossexismo é uma prática que reforça a heterossexualidade e a inteligibilidade do gênero e é revelada na escola como modelo, sendo uma ordem que atinge aqueles/as os/as quais não estão nas normas de gênero (MISKOLCI, 2016).

Um dos entrevistados, Bruno, pontuou no começo da entrevista a respeito da riqueza desse estudo: “É muito importante a discussão sobre gênero, sabendo que temos um estigma muito forte na nossa sociedade. É algo cultural que precisa ser desmistificado e, principalmente validado no sentido de direitos.” (Bruno). Ademais, começar a pensar acerca dessas questões sob uma perspectiva social, cultural, questionando o processo de reificação onde o gênero está para a biologia, demonstra as possibilidades de expressão corporal que o/a aluno/a pode ter.

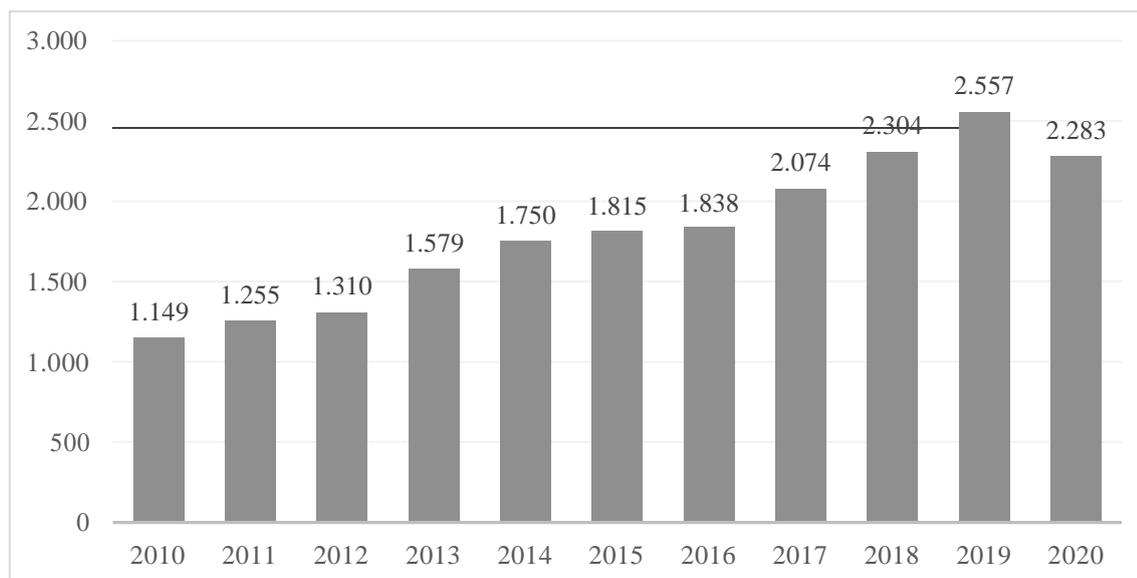
Com base na revisão integrativa, perpassamos por todos os critérios de inclusão e exclusão para o levantamento dos dados. Destacamos a quantidade de produções no campo do Colégio de Ciências da Vida (Gráfico 1) e no campo do Colégio de Humanidades (Gráfico 2) sobre os descritores “gênero” e “Educação Física” que deveriam estar presentes nos resumos de teses e dissertações. O quantitativo de publicações nos revelou o crescente número de publicações no Colégio de Humanidades a partir do ano de 2019 (2.557) e 2020 (2.283) quando comparado com o Colégio de Ciências da Vida nos anos de 2019 (2.190) e 2020 (1.864). Destacamos esses dois anos, pois em todos os outros anos o Colégio de Ciências da Vida se destacou no quantitativo de publicações.

**Gráfico 1 - Quantitativo de produções de teses e dissertações no Colégio de Ciências da Vida**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em CAPES (2022).

**Gráfico 2 - Quantitativo de produções de teses e dissertações no Colégio de Ciências de Humanidades**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em CAPES (2022).

Em continuidade essa comparação nos aponta que o Colégio de Humanidades teve um crescente aumento quando comparado com o Colégio de Ciências da Vida, demonstrando evolução em quase todos os anos, e que há uma busca na compreensão das questões de “gênero” e “Educação Física” no campo das Humanidades. Ressalta-se os anos de 2018 e 2019, nos quais houve um aumento significativo no quantitativo de produções, sendo os anos com o maior índice de produções no Colégio de Humanidades. Percorremos os estudos políticos e sociais e é importante destacar que uma grande influência foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que trouxe características de discursos conservadores não dando espaço para a discussão dos marcadores sociais e as formas de discriminação existentes contra as expressividades no âmbito social, cultural, reforçando a não visibilidade das diferenças e a defesa do gênero e da sexualidade no âmbito fisiológico.

Para Araújo (2022) a ausência dos termos gênero e sexualidade na BNCC em 2017, foi um grande agravante, pois é um documento que podemos considerar uma normativa excepcional para orientar as instituições de ensino nacional que a utilizam para a elaboração das suas Propostas Pedagógicas e Curriculares. O autor prevê que o termo gênero apareceu quatrocentos e noventa e nove vezes, mas que infelizmente não está relacionado a orientação sexual, já a sexualidade, destacada quatro vezes, três delas está correlacionada a área de Ciências da Natureza, “Unidade temática – Vida e evolução (BRASIL, 2017, p. 328) para o 8º ano:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 329).

Tendo então a sexualidade como uma categoria de estudo atrelada as questões sobre infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e os métodos contraceptivos, ou seja, reprodução. O que denota a compreensão da sexualidade como exclusivamente prática sexual. A grande preocupação ao estudar essa referência é que antes disso, o/a aluno/a não tem contato com nenhuma discussão a respeito das questões de gênero e sexualidade na sala de aula e que o direcionamento está, exclusivamente, à representação do homem e da mulher (SANTIAGO, 2022; LEITE; CASTRO; FERRARI, 2021).

Durante a nossa conversa com o professor José, ele expos uma fala importante e com propriedade acerca da discussão sobre gênero e sexualidade na sala de aula, principalmente por ser professor de Ciências, com formação em Geografia e atuante na área de Educação Física:

Quando se vai abordar sexualidade, eu sou professor de ciências também, você não pode aprofundar em algumas questões, pois você é privado sobre isso, mas sempre tem aquele “jeitinho” do professor. Se o aluno perguntou, você vai responder. Então, a gente dá essa “volta” no aluno, para tentar induzir o aluno a perguntar, pois, se ele perguntar, você tem que responder, você é a professora. É o instinto do professor. Eu não vou contra a minha ética. Se um aluno tem uma dúvida e eu sei tirar essa dúvida dele eu vou tirar. Tanto é que eu venho de uma família onde eu tenho primos trans, minha irmã é trans, o meu irmão é gay, então, esse contato para nós, é muito normal. Então, quando eu tenho esses valores herdados de casa, eu acho que é mais fácil. Temos que ter a união da família, da escola e com trabalhos políticos. Precisamos de pessoas defensoras para essas causas (José).

É por isso que Borges, Portapila e Escuredo (2016) destacam uma base no currículo que seja cultural, pois reforçam alguns princípios como família, citado por José, além do reconhecimento das identidades e a busca quanto a sua ancestralidade que são capazes de proporcionar bagagens significativas na vida do/a aluno/a através da sabedoria e da calma do/a professor/a em dialogar sobre questões como a sexualidade.

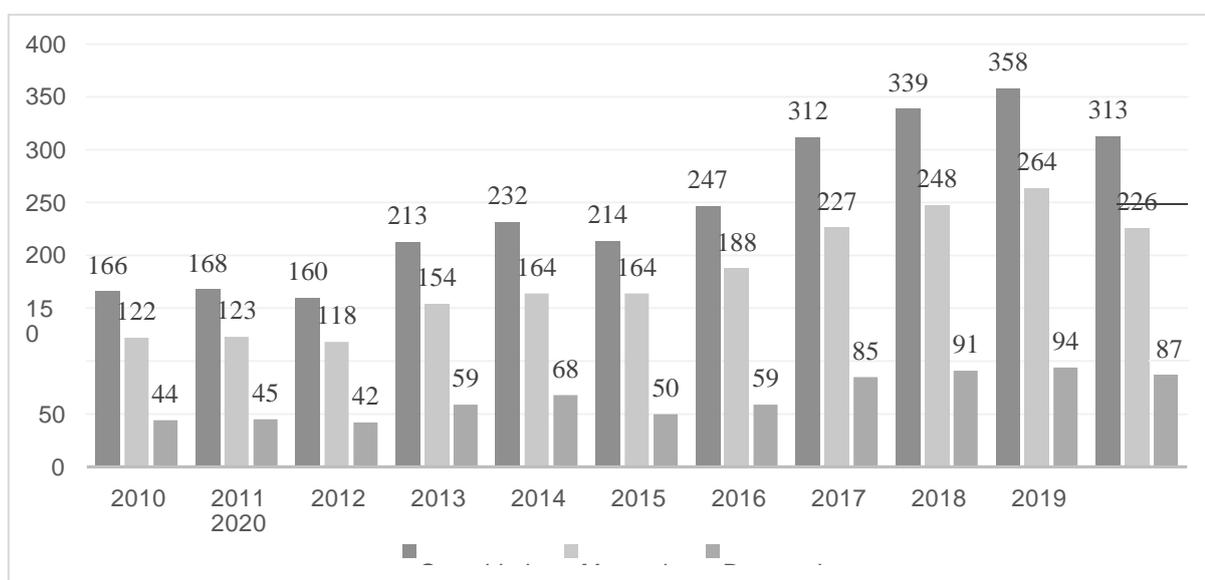
Ao percorrermos o quantitativo de publicações no Colégio de Ciências da Vida, destacamos os binários menino/menina, masculino/feminino que são reforçados nas expectativas que se esperam dos corpos, mas que não se encaixam em todos/as os/as alunos/as, todos os sujeitos, bem como os padrões de feminilidade e masculinidade são carregados nas instituições sociais onde há um espaço maior para as expressividades

corporais. Louro (2013) clarifica ao dizer que a noção de centro/expectativa/padrão que carregamos trazem a ideia de estabilidade e, os sujeitos que não ocupam esse espaço são classificados como estranhos. A autora (2013, p. 47) complementa que “ao ocupar, excepcionalmente, o lugar central, a identidade ‘marcada’ continua representada como diferente” sendo uma abordagem importante nos estudos do Colégio de Ciências de Humanidades onde há espaço para discussões que repensem a noção de centralidade.

Em consequência, o Colégio de Ciências da Vida a partir de 2019, sofre um decréscimo no quantitativo de publicações, repetindo esse cenário em 2020, capaz de nos mostrar que, as expressividades nas pesquisas no campo das humanidades, nos últimos anos, estão alcançando interesses por parte dos/as pesquisadores/as, a partir de um olhar quantitativo, o que pode explicar a diminuição de discussões das questões de gênero e EF no Colégio de Ciências da Vida.

Com suporte a esses dados recolhidos na plataforma, especificamos ainda mais essa busca para a chegada do quantitativo de publicações de teses e dissertações em duas áreas de concentração, a Educação (Gráfico 3) que segue o Colégio de Humanidades e está presente na grande área de Ciências Humanas e a Educação Física (Gráfico 4) que está relacionada ao Colégio de Ciências da Vida e a grande área de Ciências da Saúde.

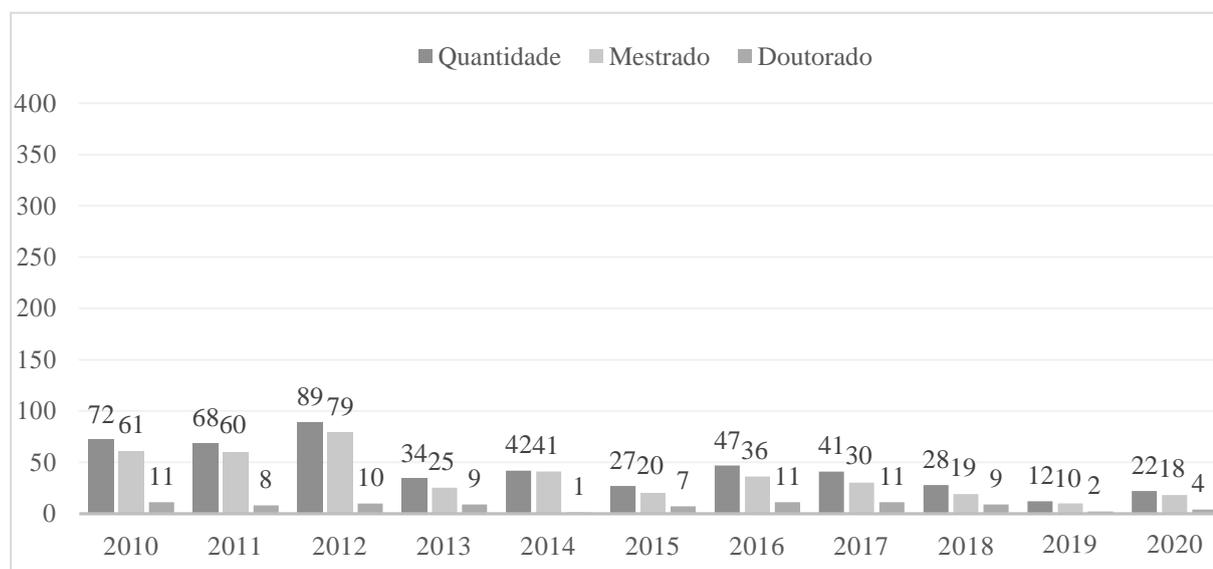
**Gráfico 3 - Quantitativo de publicações na área de concentração em Educação e o quantitativo por grau acadêmico**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em CAPES (2022).

Após os critérios de inclusão e exclusão, percebermos a quantidade de estudos que eram direcionados para a área de Educação tendo em vista que a grande área aborda outras áreas de concentração como Antropologia/ Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências da Religião e Teologia, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia. Podemos afirmar que o campo da Educação guia para uma construção da sociedade e, é na Universidade um dos lugares que se encontram oportunidades para a discussão de questões políticas, sociais e culturais, recorrentes no cotidiano. De acordo com Severino (2016), a Educação tem o seu compromisso em pensar a respeito da cidadania, da democracia e sobre a dignidade humana para, em sua totalidade, partilhar de garantias para todos/as, sendo a Universidade e suas atividades (ensino, pesquisa e extensão) um caminho para buscar o conhecimento que para ele (2016, p. 24) “[...] se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade”.

**Gráfico 4 - Quantitativo de publicações na área de concentração em Educação Física e o quantitativo por grau acadêmico**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em CAPES (2022)

Em relação ao quantitativo de publicações na área de concentração em EF, é possível algumas percepções a respeito da prática corporal, principalmente no que tange a EF sendo colocada na grande área das Ciências da Saúde. De acordo com Soares (2012), as raízes da EF brasileira advindas do século XIX sofreram influências do evolucionismo, organicismo e mecanicismo tendo a centralidade nos determinantes biológicos guiados pelas leis naturais e

invariáveis, mas que ao mesmo tempo foi traçada por muitos estudos científicos que colocaram como prática ações que pudessem valorizar os aspectos da biologização<sup>39</sup> do ser humano e que seja cabível de intervir positivamente na sociedade vigente da época que carregava o conceito de EF, exclusivamente, as questões anatomofisiológico.

A questão é que a EF atualmente, continua a evidenciar resquícios de suas raízes europeias, não tomando a anatomia dos corpos como efeito das práticas corporais e como consequência os/as meninos/as reforçando os aspectos culturais e sociais em destaques nas atividades expressivas.

De acordo com a CAPES, a EF se encontra como uma área de concentração dentro da grande área de Ciências da Saúde do Colégio de Ciências da Vida que possuem outras áreas de concentração como Enfermagem, Farmácia, Medicina I, II E III, Nutrição, Odontologia, e Saúde Coletiva, sendo áreas que dão ênfase no corpo em seu aspecto biológico, mas não podemos nos esquecer que ainda pecamos nas práticas, pois “o incentivo menor se dá por questões culturais e não naturais” (GOELLNER, 2010, p. 82).

Apesar de ter ocorrido um declínio no gráfico do Colégio de Ciências da vida, é potente a sua grandiosidade e valorizamos tal qual valorizamos os estudos do Colégio de Humanidades, sendo um dado positivo e gratificante quando pensamos o quão a palavra “gênero” foi e ainda é marginalizada, mas, nós como professores/as nos preocupamos ao pensarmos a respeito das políticas públicas; das capacitações dos/as professores/as quanto a temática; no âmbito das práticas pedagógicas e das formas de intervenção escolar; das contribuições das pesquisas que investigam depoimentos de servidores/as e alunos/as; as relações de gênero na educação. Esses dados revelam, também, uma possibilidade para suprir as necessidades existentes na formação docente e complementação curricular do/a educador/a, lançando um olhar para os cursos de graduação além dos programas, especializações e projetos de apoio aos/as professores/as interessados/as.

### **1.8 Considerações do quantitativo de estudos existentes sobre transgeneridade, transgênero e sobre o município de Itaberaí-GO**

Ao aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão sobre os descritores “transgeneridade” ou “transgênero” encontramos um quantitativo mínimo de publicações. Ao todo foram

---

<sup>39</sup> Um dos maiores momentos que foi possível observar a fragmentação do corpo na EF com um olhar exclusivamente físico foi o período pós-ditadura, com a prática desenvolvimentista apoiando-se no esporte, exclusivamente na exigência da técnica, a EF foi perdendo a sua ação social (NEIRA; NUNES, 2006).

quarenta e quatro (44) trabalhos (dissertações e teses), sendo quarenta e um (41) no Colégio de Humanidades e três (3) no Colégio de Ciências da Vida. No Colégio de Humanidades o primeiro trabalho se encontra em 2013, respeitando todos os critérios, e o maior quantitativo de publicações foram nos anos de 2018 (11) e 2019 (10). Em relação ao Colégio de Ciências da Vida os três trabalhos foram publicados no ano de 2019. Na área de concentração em Educação havia dois trabalhos, um em 2018 e o outro em 2019; e já na área de concentração em Educação Física não houve nenhum trabalho que seguiu os critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Essa análise quantitativa nos mostra a importância da produção de pesquisas que versem sobre os temas desta dissertação para os/as professores/as e/ou interessados/as. A transgeneridade como um dos tópicos da discussão é uma forma de mostrar que não é uma roupa que uma criança, por exemplo, usa um dia, mas é uma identidade que se constitui e flui ao longo da vida.

Como mostrado no quantitativo, há pouquíssimos estudos que abordam a palavra “transgeneridade” ou “transgênero” no Brasil, principalmente quando a temática envolve crianças e adolescentes. O prefixo “trans”<sup>41</sup>, caracteriza um quantitativo de identidades não cisgêneras, abraçando transexuais, homens transgênero, mulheres transgêneras e pessoas não binárias que não seguem o binário e a hierarquia social que é construída sobre nossos corpos com a noção de modelo único, natural, mas sabemos que esse processo é uma luta constante contra os efeitos da repetibilidade das práticas discursivas (NASCIMENTO, 2021b).

De acordo com Lanz (2014), esse prefixo é carregado de transgressão e não de transformação ou transtorno desviando-se para um entendimento patológico, pois se as pessoas transgêneras fossem tratadas a partir de uma transformação não sofreriam o quantitativo de preconceitos e essa transgressão revela para além do dispositivo binário de gênero que dita dois gêneros em função do órgão genital.

O Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais no mundo e, pensando no âmbito acadêmico, este é um dos mecanismos para romper com o preconceito, a discriminação, as dificuldades para utilização do nome social, os caminhos para a cirurgia de redesignação sexual, as lutas para não reconhecerem a transgeneridade como doença mental, entre outros obstáculos que citamos na introdução, como as dificuldades de acesso às universidades e nas garantias de emprego e segurança, além dos enfrentamentos de aceitação por parte da família,

---

<sup>41</sup> Para mais informações sobre o prefixo “trans”, consultar o subcapítulo sobre transgeneridade no capítulo II.

pelo movimento de autoaceitação e os convívios sociais nos ambientes públicos, nas escolas, hospitais, igrejas, entre outras instituições (VAZ, 2021).

A transgeneridade aqui é enxergada como possibilidade, transgressão ao binarismo, freando socialmente o que compreendemos sobre a masculinidade alinhada ao homem e a feminilidade a mulher. É uma desconstrução cabível de muitas representações, identificações e autoconhecimento. De acordo com Nascimento (2021b), o âmbito acadêmico é um dos espaços nos quais há a possibilidade de reivindicar as expressividades e um caminho para que todas elas sejam reconhecidas, respeitadas e protegidas politicamente.

Ao percorrermos pelo descritor “Itaberaí-GO”, de forma isolada, encontramos apenas um trabalho publicado em 2020, que continha esse descritor no resumo e que atendia um dos Colégios, a dissertação é da Universidade Federal de Goiás pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais. Nos outros anos desde 2010, não houve pesquisas que traziam “Itaberaí-GO” no resumo nos Colégios de Ciências da Vida e Humanidades.

Com o valor sentimental, vivenciando momentos ao lado de familiares e amigos, direcionamos o nosso estudo para Itaberaí-GO considerando ser o primeiro trabalho de nível *stricto sensu* em Educação a discutir gênero nas aulas de EFe, um estudo que carrega discussões que estão presentes no cotidiano e que apresenta várias percepções de professores/as, que moram no município, empolgados/as em contribuir para a construção da nossa proposta. Foi uma honra, desde a decisão da escolha, até os dias e as noites no município em busca de percepções, reconhecimentos e lições! Seguimos.

### **1.8.1 Análise qualitativa dos dados sobre os descritores “transgeneridade” ou “transgênero”**

Como relatado, percorremos um longo caminho para a compreensão qualitativa dos trabalhos investigados. Ao todo foram quatorze (14) dissertações ou teses que cumpriram com todos os critérios de exigência para a contribuição do nosso levantamento de dados (Gráfico 1).

Para adentrar as reflexões seguimos o mesmo caminho descrito acima: aplicamos três critérios de inclusão, sendo: (1) os descritores “transgeneridade” ou “transgênero” no resumo das dissertações e teses; (2) dissertações e teses que estejam apenas no Colégio de Humanidades (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes); (3) dissertações e teses que compõem o quadro da grande área “Ciências Humanas”

(Antropologia/Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências da Religião e Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia).

Quanto aos critérios de exclusão, delimitamos desconsiderando os dois outros Colégios (Ciências da Vida e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar); quanto ao Colégio de Humanidades escolhido para a centralidade da análise qualitativa, não selecionamos duas grandes áreas, sendo a Ciências Sociais Aplicadas e a Linguística, Letras e Artes. Priorizamos a grande área da Ciências Humanas por ter a Educação como uma das áreas que compõem todo o grupo, aproximando do nosso espaço de estudo.

Ao direcionarmos os critérios de inclusão e exclusão sobre os descritores “transgeneridade” ou “transgênero” encontramos um quantitativo de quatorze (14) trabalhos: oito (8) dissertações e seis (6) teses. O primeiro trabalho se encontra no ano de 2014 e os dois últimos no ano de 2020. Em específico, há uma dissertação no ano de 2014; um doutorado no ano de 2016; não há produção que encaixasse nos critérios no ano de 2015; dois doutorados no ano de 2017; três dissertações e três teses no ano de 2018; duas dissertações no ano de 2019 e duas dissertações no ano de 2020.

Percorremos pelo caminho do Colégio de Ciências da Vida, em específico na grande área de Ciências da Saúde que é composta, como descrita acima, por Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina I, II e III, Nutrição, Odontologia e Saúde Coletiva, mas observamos um quantitativo mínimo de dissertações (3) e apenas no ano de 2019.

Antes de dar andamento reforçamos, que procuramos outros descritores para sabermos quais são mais utilizados em teses e dissertações, mas percebemos que “transgeneridade” ou “transgênero” estavam mais recorrentes quando comparado com outros, por exemplo “transgênera” ou “transgenia”. Repetitivamente, não utilizamos de nenhum operador booleano, pois durante a sistematização do quantitativo havíamos percebido que no *Microsoft Excel* não necessitava da utilização.

Ao adentrarmos as percepções, diante dos resultados qualitativos do quadro, nos surpreendemos, pois durante o critério de exclusão a maioria dos projetos estavam relacionados a área do Direito que compõe o Colégio de Humanidades, porém na grande área de Ciências Sociais Aplicadas. Os trabalhos excluídos do Colégio de Humanidades, por exemplo, recorriam a discussões sobre a criminalização da homofobia adentrando as questões sobre transgeneridade e o alto índice de transfeminicídio; o nome social e a possibilidade, limitada, atual de pessoas transexuais utilizarem; a cirurgia de redesignação sexual; discussões sobre a patologização e a transgeneridade e, o debate sobre a intersexualidade.

**Quadro 2 - Dados das dissertações e teses selecionadas para análise**

ANO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	PROGRAMA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	GRAU DE CONCENTRAÇÃO	METODOLOGIA	RESULTADO
2014	Geraldo Eustaquio de Souza	Miriam Adelman	Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná	Sociologia	Mestrado	Seleção de cinco pessoas transgêneras (Masculino para Feminino) para participarem de entrevistas-narrativas seguindo alguns critérios para a produção de uma amostra homogênea.	O comportamento transgênero subverte o dispositivo binário de gênero apresentando características de transgressão, mas a ordem de gênero continua confirmando e aceitando o sistema binário.
2016	Marina Seibert Cezar	Miriam Steffen Vieira	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sociologia	Doutorado	Pesquisa exploratória, contendo uma revisão bibliográfica interdisciplinar, além de uma pesquisa de campo com transgêneros da Associação <i>Brazilian Cross-Dresser Club</i> .	A pesquisa traz a importância da linguagem visual quando há um destaque binário de gênero nos discursos sociais. A prática de <i>cross-dressing</i> reflete a respeito dos efeitos sociais mostrando uma nova dimensão

							política e social.
2017	Polianne Delmondez Oliveira	Silviane Bonaccorsi Barbato	Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília	Psicologia	Doutorado	A pesquisa se concretizou a partir de narrativas de pessoas que vivenciam a transgeneridade e a transexualidade. Foi desenvolvido através da cartografia para acompanhar o processo de investigação da pesquisa. Quanto a pesquisa empírica, foram realizados encontros individuais e coletivos.	A partir de todos os procedimentos foi possível refletir a respeito das questões de gênero e os processos de subjetivação de acordo com as experiências trans relatadas, enfatizando, mais uma vez, a não patologização das pessoas trans.

2017	Renan Honorio Quinalha	Rossana Rocha Reis	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo	Ciência Política e Relações Internacionais	Doutorado	Foi realizada uma pesquisa documental em acervos documentais que foram produzidos pelos órgãos encarregados da repressão, durante o período da ditadura militar, além de uma revisão bibliográfica da literatura acerca do tema proposto.	Foi possível observar reflexões negligenciadas a respeito da política sexual durante a ditadura militar em trabalhos acadêmicos e em memórias sobre esse período e, possíveis influências das questões sexuais no projeto da “utopia autoritária”.
2018	Cynthia Alves Falchi	Pedro Ângelo Pagni	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista	Educação	Doutorado	A autora utiliza de seu próprio testemunho e de narrativas de pessoas transgêneras para questionar o modelo hegemônico de conhecimento epistêmico, utilizando da filosofia da diferença para reflexões sobre os relatos.	Há um reforço na binarização dos corpos devido a biopolítica neoliberal que busca a naturalização dos mesmos, mostrando a necessidade de uma mudança nas reflexões a respeito das

							questões de gênero e sexualidade como tema transversal do currículo escolar.
2018	Anne Alencar Monteiro	Cecilia Anne McCallum	Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia	Antropologia / Arqueologia	Mestrado	<p>Pesquisa etnográfica a respeito das dinâmicas relacionais de parentesco e a reprodução para homens trans que passaram pelo processo da gestação. Realizou entrevistas com homens trans e observações nos espaços de vivências dos investigados.</p>	<p>O tornar-se homem mostra as novas formas de pensar a maternidade pois, esses homens trans reconhecem à gravidez como um processo que os constituíram em suas masculinidades, rompendo com a ideia de feminilidade, gravidez e maternidade estabelecida.</p>

2018	Lucas Lima de Podesta	Camilo Albuquerque de Braz	Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás	Sociologia	Mestrado	Utilizou da análise de discurso para adentrar aos relatórios de violência do movimento trans nacional.	Foi evidenciado a necessidade de novas redes regionais e nacionais a partir do ciberativismo, além das vitórias judiciais na corte constitucional. Há evidências em estudos que focuem nas questões transgêneras como uma fuga à generalização do sistema de gênero.
2018	Lucas Riboli Besen	Paula Sandrine Machado	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Antropologia / Arqueologia	Doutorado	Foi utilizado uma peciografia das peças e das práticas jurídicas através de um grupo de assessoria jurídica universitária para analisar o acesso e a restrição das informações relacionadas a retificação do registro civil de pessoas trans	A partir da peciografia utilizada foi possível compreender a questão entre a cisgeneridade e a transgeneridade dentro do ordenamento jurídico-burocrático, onde, a

						e travestis em Porto Alegre/RS.	cisgeneridade era a passível de conhecimento e a transgeneridade continua sendo vista como segredo.
2018	Cassio Peres Fernandes	Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas	Psicologia	Mestrado	Para compreender os desafios cotidianos de transgeneridades femininas que estão nas ruas, a pesquisa apanhou relatos a respeito de suas vivências neste ambiente, no período escolar e a questão da prostituição além de um diário de campo	Há necessidade em expandir e divulgar as situações de rua vivenciadas pelas transgeneridades femininas, diante de um sistema cisgênero que ignora as questões sobre gênero e sexualidades não hegemônicas, dificultando ainda mais a busca por demandas, visibilidades e

							respeito.
<b>2018</b>	Dodi Tavares Borges Leal	Luis Guilherme Galeão da Silva	Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	Psicologia	Doutorado	A pesquisa teve como foco investigar cenas próprias de encontros e desencontros de pessoas transgêneras femininas a partir da recepção teatral, mediação teatral e a performance.	Através da performatividade transgênera foi possível demonstrar aspectos críticos das operações poético-subjetivas da experiência, mostrando a sugestividade anticolonial e épica no saber travesti.

2019	Mayanne Adriane Cardoso de Souza	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará	Educação	Mestrado	Utilizou de uma abordagem qualitativa, a partir de entrevistas narrativas, além do método documentário. Foram entrevistados quatro estudantes transgêneros e três professores/as cis.	Não são todos os/as colaboradores/as das escolas que entendem sobre os direitos dos/as estudantes/as trans e que há a necessidade de medidas que não invisibilizem corpos trans rompendo, também, com cenas opressivas e preconceituosas por parte da escola, como um todo.
2019	Rodrigo de Menezes Gomes	Felipe Nalon Castro	Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Psicologia	Mestrado	O estudo mediu e comparou 120 amostras de indivíduos transgêneros e cisgêneros para entender a respeito de variáveis indicadoras e moderadoras de estratégias sexuais.	A transgeneridade continua estando ausente nas investigações a respeito das estratégias sexuais humanas com base nas análises estatísticas dos

							dados obtidos.
2020	Nagel de Oliveira Fagundes	Fernando de Figueiredo Balieiro	Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria	Sociologia	Mestrado	A partir das narrativas de nove mulheres trans youtubers, buscou-se compreender a afetividade das mulheres trans com homens cisgêneros e heterossexuais. Foi utilizado, também, uma etnografia digital de tela que subsidia o campo digital moldando os agenciamentos das youtubers.	O estigma, a abjeção e o segredo fazem parte dos envoltimentos afetivo- amorosos dos corpos trans femininos, tornando a ideia das possibilidades românticas não serem assumidas.
2020	Camila Cardozo Melo Sales	Sonia Alberti	Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Psicologia	Mestrado	Através de um olhar clínico, foi analisado publicações e textos médico-legais a partir do século XX sobre a conjuntura de um ambulatório público localizado no Rio de Janeiro e as	Há uma crítica no modelo de produção da ciência, a partir de uma perspectiva psicanalítica, mostrando a crítica sobre o

						circunstâncias de adolescentes trans.	sujeito universal criado pela ciência.
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em CAPES (2022)

Nos quatorze projetos selecionados, avistamos que muitos seguem a discussões através de narrativas, entrevistas com sujeitos transgêneros e travestis<sup>42</sup> (SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2017; FALCHI, 2018; MONTEIRO, 2018; FERNANDES, 2018; LEAL, 2018; SOUZA, 2019; FAGUNDES, 2020), mas apesar dos oito trabalhos darem centralidade as narrativas e/ou entrevistas, todos colocam a transgeneridade como tema principal, direcionando para diversos caminhos de reflexão, como: dispositivo binário, patologização, currículo escolar, naturalização dos corpos, gravidez, cotidiano, relação amorosa, performatividade, questões sexuais, cirurgias, adolescência e a relação professor/a e aluno/a. Temas diversificados que englobaram as áreas de Educação (2), Antropologia/Arqueologia (2), Ciência Política e Relações Internacionais (1), Psicologia (5) e Sociologia (3), não havendo, no recorte investigado (2010-2020), publicações nas áreas de concentração em Geografia, História, Filosofia e Ciências da Religião e Teologia.

Por entre estudos, percebemos a recorrência existente na crítica contra o poder binário (feminino/masculino), patriarcal e a força da heteronormatividade sobre os corpos trans. Os espaços investigados, nas dissertações e teses, foram vários: ruas, escolas, hospitais, período ditatorial, associações, teatros, redes sociais, entre outros, todos seguiam a mesma linearidade ao pensar a crítica, evidente, encontrada ao discutir as questões sobre as expressões de gênero.

Diante dos dados expostos, podemos afirmar que há um despreparo existente de muitos/as profissionais e da própria sociedade em si com a temática gênero e, quando há um aprofundamento para discutir a transgeneridade, não existe suporte significativo para romper e ultrapassar a barreira da heteronormatividade compulsória. Para exemplificar, os trabalhos de Oliveira (2017), Besen (2018), Fernandes (2018), Gomes (2019) e Sales (2020) abordam questões atuais do enfrentamento e oposições vivenciadas sobre a temática. Em primeiro lugar, o Brasil continua sendo o país em que mais se mata pessoas transexuais e travestis no mundo<sup>43</sup>, debates que são à partida nas escritas.

De acordo com Vaz (2021) a transgeneridade também ocorre desde criança, há uma insatisfação com o corpo, uma percepção subjetiva, não patológica e não clínica, mas que infelizmente é lidada com tratamentos prescritos para uma tentativa de “correção”. Uma das inúmeras afirmações assertivas dentre as quatorze produções é a busca em olhar para a transgeneridade a partir de um aspecto social e não científico imutável, onde se constrói a

---

<sup>42</sup> Os estudos recentes sobre transgeneridade, geralmente, referenciam o termo travesti separado dos outros termos que são representados pelo guarda-chuva que vimos acima. Para Nascimento (2021), com toda sua apropriação, diz que essa separação assume um lugar político de afirmação das próprias identidades travestis.

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>> último acesso: 10/08/2022 às 15:06.

noção de feminilidade e masculinidade a partir de um modelo fixo, ou seja, a transgenia como expressão, como liberdade de comunicação, uma identidade em todas as fases da vida como uma transgressão ao que entendemos por binarismo.

A primeira dissertação do Quadro 2 é composta pelo trabalho de Souza (2014) que é conhecida como Letícia Lanz e o seu belíssimo trabalho sobre a transgeneridade. Em sua produção, ela aborda o conceito do que é o transgênero e a terminologia do termo guarda-chuva reunindo a diversidade das identidades de gênero, a autora nos mostra que:

Na verdade, grande parte do que se diz que se sabe sobre o território transgênero está relacionado ao território – paralelo e amplamente distinto – da orientação sexual. Entretanto, por inúmeras razões, inclusive e principalmente de ordem prática, o território da orientação sexual se deixa ostensivamente confundir com o território transgênero, a ele se superpondo de modo a invisibilizar as identidades transgêneras, fazendo com que elas sejam publicamente reconhecidas como simples casos de uma homossexualidade mais afetada (LANZ, 2014, p. 14).

Berenice Bento (2014), também traz um termo reconhecido pela academia para pensar não somente corpos trans, mas corpos invisibilizados que denomina “cidadania precária” (BENTO, 2014, p. 167) para referenciar sujeitos que são colocados a margem, mulheres, negros/as, gays, lésbicas, travestis, transgêneros e transexuais, como referenciado por ela, mas a sua crítica também se volta para a falta de reconhecimento social, econômico e político sobre esses corpos.

Bento (2014) exemplifica situações de pessoas trans e as humilhações no decorrer da vida perante o nome social e a falta de respeito das pessoas que insistem em pensar ser um transtorno mental, sobretudo ao não reconhecimento que existe no país. Aponta que ainda é necessário a utilização do laudo psiquiátrico que possibilitará a justiça utilizá-lo para a mudança nos documentos, o que é uma contradição, pois ao mesmo tempo em que reconhece, se exige permissão judicial para a realização de procedimentos cirúrgicos.

Esta ação de mudança do nome social está fortemente atrelada a linguagem que acompanha fielmente as transformações físicas do corpo e que essas mudanças não vão de acordo com as normas heteronormativas/hegemônicas que entendem a necessidade do nome posto de acordo com o gênero que lhe foi estabelecido ao nascer. Para Rocon *et al.* (2017, p. 49), “[...] desconsiderar essa face do processo de trânsito no gênero pode contribuir para processos discriminatórios de desumanização e exclusão do acesso aos serviços de saúde a essa população” sabendo que há evidência de relatos de ocorrência vividas por pessoas trans

diante de médicos/as, enfermeiros/as e colaboradores/as em geral que acabam privando os cuidados de proteção a saúde as pessoas trans.

Vaz (2021) e Nascimento (2021a), trazem a lembrança da transexualidade ter sido considerada por muito tempo, até junho de 2018, uma doença com enquadramento na Classificação Internacional de Doenças (CID) mentais. Essa formalização do termo na CID ocorreu nos anos de 1980, mas a Organização Mundial da Saúde (OMS) a retirou<sup>44</sup> quarenta anos após a homossexualidade deixar de ser considerada uma doença, e tornando-se: “[...] condição relativa à saúde sexual, ou seja, não deixou totalmente de figurar no manual que identifica todos os tipos de doenças” (VAZ, 2021, p. 71).

Para Vaz (2021, p. 72) “A patologização retira a dignidade do sujeito trans, aprisionando-o num corpo que não é o seu, minando sua liberdade e seus sonhos” e é importante citarmos, para correlacionar com os estudos selecionados, o ano de 2008<sup>45</sup> onde o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro iniciou os procedimentos cirúrgicos para redesignação sexual, masculino para feminino, e outros procedimentos como a retirada do pomo de Adão, alongamento das cordas vocais e juntamente no ano de 2013<sup>46</sup>, ampliou-se para cirurgias de hormonioterapia, mastectomia, neofaloplastia e histerectomia permitindo a transição do feminino para o masculino, mas não podemos deixar de citar aplicações de silicone, nádegas, coxas, usos contínuos de hormônios entre outros procedimentos de acordo com a necessidade e oportunidade do sujeito (BRASIL, 2008; 2013; ROCON *et al.*, 2017).

Há muitos riscos em todos esses procedimentos, quando fora do ambiente hospitalar, seja pela falta de acompanhamento médico, pela qualidade dos materiais, remédios utilizados, mas também sabendo que todos esses procedimentos em menor ou maior grau acontecem no corpo e essa prática reforça a crítica em relação a dificuldade ao acesso dos serviços para o processo de diagnóstico, sobremaneira devido a seletividade existente no momento de diagnosticar a pessoa trans (tratando como uma doença, nos parece). Apesar de muitos/as profissionais da saúde contra-argumentarem dizendo ser uma medida de precaução para proteger os/as pacientes/as em caso de arrependimentos, os diagnósticos estão cada vez mais enfatizando a imutabilidade identitária (ROCON *et al.*, 2017).

Outra questão digna de destaque é o uso de bloqueadores hormonais, que ainda são proibidos para menores de 16 anos no Brasil e para crianças e adolescentes essa permissão só

---

<sup>44</sup> Na época era denominado sexualismo, utilizando o sufixo “ismo” como sinônimo de patologia.

<sup>45</sup> Portaria Nº 1.707, de 18 de Agosto de 2008.

<sup>46</sup> Portaria Nº 2.803, de 19 de Novembro de 2013.

poderá ocorrer caso seja uma vivência experimental em protocolos realizados por pesquisas (NASCIMENTO, 2021b).

De todo modo, o que está presente nos estudos em destaques, são lutas dialogadas e denunciadas. A acessibilidade às políticas públicas, principalmente, quanto aos hospitais para os procedimentos de interesse, além do nome social e as complicações de seu uso tendo em vista ser tratada como uma doença mental. No segundo capítulo trataremos as questões de gênero atreladas a noção de performatividade para desconstruir essa linearidade relacionada ao sistema sexo-gênero, mas, de todo modo, o tornar-se mulher ou homem envolve muitas preliminares numa perspectiva essencialista que nos incomodam ao pensar o que nos faz sermos homens/meninos ou mulheres/meninas atualmente? Será que a única sustentação é o órgão genital? De acordo com Nascimento (2021b), são através desses questionamentos que temos a possibilidade de entendermos as fragilidades do determinismo biológico em pregar uma natureza, fixa, feminina ou masculina relacionada a vagina e ao pênis como aparelhos centralizadores das nossas identidades.

Nascimento (2021b) completa que as mulheres e, acreditamos ser válido para os homens, podem performar diversas feminilidades, mas que essas inúmeras performances não estão atreladas dentro das mulheridades. As/os transexuais e travestis têm seu direito de se sentirem mulheres, homens, mas também não se sentirem nenhum, pois essa compreensão fixa é adentro das questões políticas, não determinantes, fruto de uma condição biológica (NASCIMENTO, 2021b).

Voltando aos catorzes projetos selecionados, destacamos Falchi (2018), Fernandes (2018) e Souza (2019) que evidenciam a escola, os/as professores/as, os/as alunos/as e a relação com a transgeneridade, mostrando os traumas de pessoas trans durante o período escolar e/ou a falta de preparo profissional de professores/as e colaboradores/as quanto as questões sobre transgeneridade. De acordo com Vaz (2021), não há atualmente políticas públicas específicas que protegem a criança trans no Brasil, pelo contrário, é possível enxergar a movimentação de alguns governantes que tentam romper com as tentativas de ampliar e explorar a discussão sobre gênero, sobre influência da bancada religiosa e conservadora do país.

Juntamente com Vaz (2021), acreditamos que a escola é um ambiente importante para as discussões sobre transgeneridade, um ambiente acolhedor, integrativo, amoroso e inclusivo, pois as famílias, em sua maioria, desacolhem essa criança, quando há um caso de expressão de gênero que não se enquadra em suas expectativas. Além de pouco se falar acerca

da transgeneridade infantil no Brasil principalmente nas escolas. Perceberemos essa dificuldade no Capítulo II na análise, que foi possível perceber, baseado nas entrevistas realizadas, a falta de preparo ou entendimento dos/as professores/as quanto ao tema e o que se tem mais acesso e é mais discutido nas redes sociais e/ou nos jornais, novelas são os debates relacionais ao nome social e especificamente a transexualidade adulta.

Priorizamos em mostrar com a seleção qualitativa dos dados a gravidade existente sobre os corpos trans e que a cisgeneridade continua sendo legitimada como única e natural de toda a sociedade. Uma marca identitária, não analítica, mas, ao mesmo tempo, o movimento trans trabalha a noção de cisgeneridade como uma categoria que é sim analítica, muito utilizada nos discursos trans para enfatizar os privilégios dos corpos que se encontram dentro da expectativa que lhe foi construída (NASCIMENTO, 2021b). Essa discussão a respeito da cisgeneridade aparece em destaque nos projetos de Besen (2018), Fernandes (2018), Gomes (2019) e Fagundes (2020).

Butler (2021) aponta para uma matriz que generifica as relações e o próprio sujeito que é produzido em meio ao poder, estabelecendo uma “operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano [...]” (p. 205-206). Louro (2021, p. 13), seguindo o mesmo entendimento afirma “Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”, ou seja, somos pessoas diferentes e em constante movimento. Aqui e em outros projetos e espaços, revelamos que não objetivamos discriminar a cisgeneridade e vangloriar a transgeneridade, muito menos, pensando as questões sobre a sexualidade, punir a heterossexualidade ou invisibilizá-la, mas, reforçar que vivemos um poder biopolítico onde o excêntrico é repetitivamente reforçado e a cultura continua privilegiando uns corpos mais que outros.

## **CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO FÍSICA E A GENERIFICAÇÃO DOS CORPOS**

Ao iniciarmos o Capítulo II, trazemos a preocupação em destacar um dos nossos movimentos para que ele não seja equivocado em seu entendimento. Aqui utilizaremos do singular e do plural de homem e mulher, mas justificando que consideramos integralmente as pluralidades existentes dos corpos, mesmo quando houver citações no singular (mulher, homem), acreditamos em todas as formas de expressão/identidade/manifestação - como preferir denominar: gay, lésbica, heterossexual, negro/a, deficiente, magro/a, gordo/a, rico/a,

pobre, religioso/a, intersexual, transgênero/a, travesti, enfim, todas as formas de categorização<sup>47</sup>. Vamos lá!

O corpo, mediante as diversas influências e repleto de poder, considera-se instável e modificável, levado pelo contexto social que lhe imputa estímulos, o caracteriza e define continuamente. Neste processo os estímulos são de diversas ordens e diante dessa movimentação resgatamos o corpo com relação a EF, agente dessa comunicação, para pensarmos uma resistência ao poder a partir da prática corporal.

De acordo com Neira e Nunes (2006), a EF compreendida como componente curricular não somente como uma atividade, possui práticas e é considerada como um espaço onde há disputas simbólicas de saberes culturais. Ao aprofundarmos sobre a EF no Brasil, nota-se a influência da medicina com características na higiene, na eugenia e na saúde principalmente dos homens que iriam representar o país. A EFe, por exemplo, foi apoiada pelos políticos e militares, prioritariamente na década de 1960 para o desenvolvimento dos alunos/as fisicamente e que, futuramente, conseguissem representar o país através de competições e na formação do exército brasileiro (DARIDO, 2013).

Sobre esse idealismo Darido (2013) enfatiza que em meados da década de 1980, esses modelos já não se encaixavam na EFe, na época o jogo e a forma como era praticada esse jogo foi tomada pelos/as alunos/as que decidiam as próprias regras. Nesse período, a EF foi capaz de propor uma transformação no/a aluno/a com interesse para a sua formação crítica e cidadã.

Ao abordar a historicidade, não podemos deixar de citar um dos livros mais lidos da EFe “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” que caracteriza a EF como uma prática pedagógica que no âmbito escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, lutas e ginástica que configuram uma área de conhecimento chamada de cultura corporal. Pode-se dizer que esses temas expressam um sentido/significado onde se interpenetram as intenções da sociedade levando a leitura da realidade e estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Considerando essa deslocação para pensar uma prática pedagógica que o Coletivo de Autores denomina de cultura corporal é enfático, como citado por Darido (2013), essa mudança caracterizada por processos, leis, métodos, hábitos, valores e atitudes que priorizam

---

<sup>47</sup> Nos estudos atuais sobre gênero é possível identificar uma linguagem neutra referente a palavras e pronomes neutros, por exemplo, temos a utilização de todos, todas e todes ou ele, ela e elu uma particularidade neutra a fim de desconstruir e substituir a marcação binária de gênero. Entendemos essa movimentação dos estudos como uma resistência a normativa binária e percebemos que a sua utilização em meios acadêmicos, até mesmo em outros meios de circulação é um formato de representar os corpos plurais na língua portuguesa.

uma dimensão social e cultural nas aulas. O que podemos afirmar é que o saber fazer leva maior destaque na EF. O/A se constituir e refletir dentro de um contexto social, cultural e seus efeitos, a respeito da prática, não é uma ação claramente abordada pelos/as professores/as.

Para que conseguíssemos alcançar essa movimentação e entender que os resquícios de uma prática higienista ainda toma conta das aulas de EF, observamos algumas respostas dos/as professores/as entrevistados/as que confirmaram que mesmo diante de uma tentativa de romper com a prática mecanizada, culturalmente reforçada pela EF as aulas caem no pragmatismo e na noção de esportivização competitivista, reforçada durante o período histórico a partir do século XX no Brasil. O entrevistado Eduardo, sobre os resquícios desse período, aponta:

Eu sempre deixei bem claro para os meus alunos. Eu sempre tive um bom domínio nessa relação aluno-professor, para os alunos executarem as minhas atividades ou não. Nunca tive problema nenhum com isso e sempre deu muito certo. Se eu treinar meninos contra meninas, eu dou um nível de competitividade para minhas meninas maiores e um nível de agilidade para os meus meninos. Eu nunca tive problema algum (Eduardo).

Reconhecemos que a escola é um dos primeiros lugares onde é possível enxergar habilidades sendo tratadas como naturais de cada gênero, devido a esse corpo naturalizado e educado (GOELLNER, 2013b). Apesar de não conseguirmos ao certo entender o motivo de Eduardo priorizar a competitividade nas meninas e a agilidade nos meninos entendendo que a agilidade é considerada uma capacidade física e a competitividade não se encaixa nessas capacidades de forma integral, concordamos com Goellner (2013b) que enfatiza esse processo de naturalização dos corpos mediante as características que são reforçadas para cada gênero e compreendemos que a fala de Eduardo expressa a realidade do espaço que o esporte tem na escola.

De diversas formas é possível enxergar a repetibilidade das características que compõem socialmente a feminilidade (delicadeza, fraqueza) e a masculinidade (força, agilidade) tanto nas aulas em sala, no pátio, na entrada/saída da escola, quanto nos ambientes direcionados para a prática corporal. Essas formas podem causar medo, violência, fraqueza, pavor por entre os/as alunos/as, principalmente daqueles/as que não se identificam com o que está proposto.

Diante de diversas formas de influência como os brinquedos, as atividades, os livros, os filmes e as músicas, os/as alunos/as passam por um processo de aprendizagem, onde encontram dois caminhos: se reconhecerem como homens/meninos ou mulheres/meninas.

Esse processo de reconhecimento acontece em todas as instituições sociais, principalmente na família. As instituições sociais, de modo geral, são construídas por representações diante do feminino e do masculino (MEYER, 2013). O mesmo professor (Eduardo) durante a entrevista destaca:

No ótimo trabalho que o professor Henrique fez, ele sempre me instruiu a trabalhar o futsal. E as meninas, hoje, aqui, gostam do futsal e os meninos também. Mas, não querendo ser preconceituoso, nos outros serviços que eu tive, eu sempre trabalhei com as meninas o handebol e os meninos o futsal, que são dois esportes bem distintos. O que não quer dizer que eu não vá trabalhar o futsal com as meninas. Até porque, eu tenho mais facilidade em trabalhar o handebol com as meninas (Eduardo).

Quando retomamos a historicidade da EF e a separação dos esportes para meninos e para meninas podemos considerar a sua materialização a partir de uma perspectiva higienista direcionando a sua educação para o físico e as questões biológicas do corpo. É na instituição escolar onde há um destaque para a separação dos sujeitos através de classificações e hierarquizações, essas distinções foram entre crianças, católicos/as, protestantes, ricos/as, pobres e claro, meninos e meninas, trazendo o ensinamento para os meninos de posturas físicas e suas virtudes e para as meninas práticas manuais complexas com o trabalho na agulha e na pintura (LOURO, 1997).

Sobre efeito do poder a escola moderna era influenciada por um método universal científico, onde há a distinção dos sujeitos, classificação e a seleção ou expulsão de acordo com os padrões da época. Por entre essas características é possível perceber os princípios da EF que ao englobar métodos ginásticos teve inúmeras mudanças de comportamento. Na época o corpo moderno definia-se por: homem burguês, cristão, heterossexual, europeu e branco que apresenta características que conhecemos atualmente quando se destaca a masculinidade, como homem corajoso e hábil (NUNES, 2016). Nesse sentido, Soares (2012, p. 41) nos traz o seu entendimento:

Filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste (SOARES, 2012, p. 41).

A EF percorreu vários movimentos ao longo da história. Sucintamente, tivemos no século XIX os métodos ginásticos que foram desenvolvidos a prática do exercício físico, com destaque a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra como as primeiras sistematizações (SOARES, 2012; NEIRA, 2016).

Ao pensarmos acerca das escolas e seus métodos que são citados fortemente nas características da EF, importante ressaltar que cada uma seguia alguma característica particular. A escola alemã priorizava a defesa à pátria em busca de um forte espírito nacionalista em homens e mulheres. Mantinham-nos fortes e saudáveis utilizando de três bases científicas: a biologia, a anatomia e a fisiologia. Utilizava-se do caráter militar para o aperfeiçoamento dos corpos de forma robusta e ágil, além da força, como citado (SOARES, 2012).

A escola sueca preocupou-se com os vícios enfrentados pela sociedade, como o alcoolismo. Dessa forma, o seu método objetivava formar indivíduos saudáveis e sem vícios. Para além do físico e da moral, que permeava todas as escolas e suas características, havia uma preocupação com a saúde mental e com a paz na sociedade (SOARES, 2012).

A escola francesa possuía características em comum com as outras escolas, como o foco no corpo e o seu desenvolvimento anatômico, fisiológico com características patriotas e morais. Importante ressaltar que esta escola se tornou a mais disseminada no Brasil, sobremaneira pela sua ginástica civil (SOARES, 2012).

Esses métodos nos mostram a força do pensamento médico higienista à época, que priorizou a forma do corpo com características disciplinares e morais. Ressalta-se a separação entre homens e mulheres, os esportes considerados para meninas como: o salto e a esgrima; e a equitação para os meninos. Existiam poucas práticas consideradas expressivas para meninos e meninas, uma única exemplificação foi a dança (SOARES, 2012).

Durante a entrevista com Eduardo, foi possível perceber que era um professor que gostava bastante de esportes. Contou-nos a respeito da sua vivência na EF, atuando na área desde 2010, graduado em bacharelado e licenciatura e que atualmente está cursando uma especialização em Práticas Inclusivas para que o auxilie nas práticas pedagógicas. Eduardo aponta que o que o levou a ser professor de EF foi um sonho pessoal e em poucos minutos de conversa disse que em três meses na escola atual, conseguiu ser campeão estudantil no município e que sempre gostou da prática de handebol e futsal.

A EF no século XX, teve a implementação de currículos que se inspiravam nos métodos de ginástica citados acima. Surge nesse período os currículos esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e o currículo com direcionamento para a saúde.

O currículo esportivista tinha como prioridade o desenvolvimento de uma nação patriota que busca a vitória por meio da força e da coragem, características que conseguimos observar como a perseverança, autonomia e a garra vieram com destaque nesse ensino. O currículo psicomotor destacava a psicomotricidade que, até a atualidade, é muito bem desenvolvida e trabalhada. O objetivo deste currículo era desenvolver o sujeito de forma multifuncional por meio de uma formação integral do modelo tecnicista (NERY; SOUZA, 2016).

Acerca da perspectiva desenvolvimentista era um currículo que fortalecia o desenvolvimento do global para o parcial, esse desenvolvimento era realizado por meio da aprendizagem motora baseado nas fases de crescimento e desenvolvimento da criança. Nesse currículo acreditava-se que existiam movimentos que eram cabíveis de todos/as aprenderem independente das condições pessoais de cada um/a. O currículo da educação para saúde buscava conscientizar e tornar a população saudável, portanto seus conteúdos estavam relacionados a nutrição, biomecânica e anatomia para que conseguissem ensinar as técnicas corretas de execução dos movimentos e concomitante entendessem como funcionava o processo no corpo (NERY; SOUZA, 2016).

Todos esses processos desenvolvidos na EF demonstram e suportam para que não reproduzamos movimentos higienistas, militaristas, esportivistas de forma estática, fixa, nos permitindo modular por entre nossas experiências e vivências cotidianas nossa prática pedagógica. A história da EF nos dá subsídios para refletirmos sobre os comportamentos dos/as professores/as e percebermos que ainda somos influenciados pela prática rígida e segmentada do passado que considerava o corpo natural, universal e biológico (DAOLIO, 2013).

Um exemplo no qual é possível perceber os reflexos de uma prática biologizada, mas ao mesmo tempo concebe a luta por uma EF inclusiva foi durante a entrevista com a professora Ana Luíza sobre a relação entre meninos e meninas nas aulas. Ela nos informou que durante as suas tentativas de inserção sem preconceito dos esportes nas aulas práticas, lidou com tal questionamento:

[...] acabou de acontecer isso comigo: eu fui à turma do 6º Ano marcar uma aula para eles na parte da tarde e um menino de 6º Ano disse: “ô tia, as meninas vão participar também?” Eu disse: “olhe aqui, a sua professora é uma mulher e você me pergunta se uma menina vai participar?” Aí todo mundo começou a rir. Eu falei:

“Vão participar, sim! Se você não quer, não vai! Porque todos nós vamos trabalhar juntos!” (Ana Luíza).

A EF tem essa capacidade de melhorar a capacidade física do sujeito, social, mas até então enraizada em seu tratamento prioritariamente de forma higienista e biologizada. O corpo, como centralidade de todas as questões aqui propostas, se torna uma rede de inúmeras modificações e evoluções ao longo do tempo, tendo como libertar o pensamento e a busca pelo conhecimento sobre essas evoluções, entendendo o processo da fixidez ilusória para que se alcance profundas reflexões para o despertar de si (WILLIAMS, 2021).

Ao argumentarmos sobre esse corpo social e cultural, se reconhece o que pode ser considerado natural e/ou normal e o que pode ser considerado errado e/ou patológico. Ele é capaz de resistir contra uma disciplinabilidade que reforça uma identidade masculina ou feminina fixa que é vigiada e punida diariamente na nossa sociedade. Diante do normal e do patológico Breton (2013) a partir de uma análise mais profunda a respeito do corpo, mostra que:

A determinação de uma identidade intangível, a encarnação irreduzível do sujeito, o ser-no-mundo, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável suscetível de muitos emparelhamentos. Deixou de ser identidade de si, destino da pessoa, para se tornar um kit, uma soma de partes eventualmente destacáveis à disposição de um indivíduo apreendido em uma manipulação de si e para quem justamente o corpo é a peça principal da afirmação pessoal (BRETON, 2013, p. 28).

Nesse sentido Butler (2021), afirma que o sujeito é produzido em uma matriz generificada. Apesar deste sujeito ser submetido e subjetivado pelo gênero, ele não precede o processo da generificação, mas está no interior das relações de gênero. A autora cita sujeitos que são considerados abjetos e que não é possível categorizá-los como seres generificados, complementa:

[...] a construção não é nenhum marco singular, nem um processo causal iniciado por um sujeito, culminando em um conjunto de efeitos fixos. A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração (BUTLER, 2021, p. 209).

Machado e Oliveira (2018, p. 51), trouxeram uma frase que nos emociona bastante ao explicarem a sensibilidade e a vida que está no corpo: “Compreendendo a cultura como a singularidade do real, como o tecido que reveste nossa pele, uma lente pela qual percebemos

os acontecimentos [...]”. A partir do momento que percebermos que discriminar alguém é machucar a sua pele, seus olhos, o respeito e o reconhecimento do Outro começa a acontecer.

Diante desses frutos, o que existe com êxito são modelos normativos que são colocados como autênticos por meio de “papéis” e não “sentidos” (COELHO, 2012). Um dos nossos objetivos aqui é evidenciar essas contradições das diversas formas de violência, exclusão, preconceito, ignorância, solidão que crianças e adolescentes vivenciam na escola, em defesa dos seus direitos. A escola se encontra nessa posição quando dita como instituição social e a EFe, como exemplo, tem bagagem, por muitos anos, com uma prática competitivista que reforçou/reforça movimentos repetitivos, isolados, defendendo unicamente o físico em questão (SOARES, 2012).

Para todos os modelos, não há um processo emancipador existente para transgredir e romper com a generificação<sup>48</sup> e ao mesmo tempo, a identidade é construção, então, para toda discussão hegemônica, preconceituosa, excludente, existirá uma discussão esperançosa, amorosa e inclusiva. Com isso, é emergente estabelecer ações que não mais excluem as pessoas que fogem do que é repetido e posto como centro.

Para Bruno, professor da escola Girassol que entrevistamos, há em suas aulas uma tentativa de reforçar uma prática onde meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades de vivências, ele pronuncia:

Eu acho que depende muito do contexto familiar e depende muito do contexto da escola, de como se abordam essas questões. Aqui mesmo, a gente nunca fez a separação de gênero: “isso aqui é de menina, isso aqui é de menino”. Então, nas práticas esportivas, foram normalizados ambos os sexos praticarem esportes juntos, então, eles se sentem parte de um grupo e não como meninas e meninos de forma isolada. Eles se sentem seres humanos e participantes da atividade em comum (Bruno).

Quando o professor aborda no início de uma fala o contexto familiar questionamos a nós mesmos – será que o que sustenta uma relação conjugal heteronormativa são as dependências dos papéis que são postos de forma diferente para que a pessoa precise da outra? Não querendo radicalizar, mas quando pensamos na família como uma das causadoras dessa normativa, logo interpretamos como uma força capaz de reforçar e moldar os corpos,

---

<sup>48</sup> Salih (2017, p. 69), ao pensarmos o que são corpos generificados diz que “Todos os corpos são ‘generificados’ desde o começo de sua existência social (e não há existência que não seja social), o que significa que não há ‘corpo natural’ que preexista à sua inscrição cultural.”. Ou seja, não somos isso ou aquilo, mas sim, fazemos isso ou aquilo repetitivamente, não há como fugir do discurso generificado e não há um corpo que não seja generificado. Ou seja, como suscitado por Goellner (2010) o corpo é generificado e todas as representações de gênero estão inseridas no corpo.

moldar as relações a ponto de nos especificarem sobre o que é considerado ideal (SAFFIOTI, 1987).

Por isso a preocupação incessante sobre a família que tem sua forte opinião sobre a expressividade de gênero do/a filho/a, pois existem normas regulatórias que estão entre as famílias, normas que podemos considerá-las compulsórias e que reforçam um discurso de normatividade, mas ao mesmo tempo dão margem para iniciar a produção de corpos que não se enquadram no que é classificado como normatividade/inteligibilidade<sup>49</sup>. Essas normas regulatórias que são identificadas nos comportamentos familiares não deixam de ter sua força performática em continuar produzindo e reforçando sobre os/as filhos/as uma ótica fixa (LOURO, 2001). José, um dos professores entrevistados complementa:

Eu, como professor, consigo dar esse apoio a qualquer aluno que chega a mim dizendo: “professor, eu não me identifico com o meu corpo”. Eu acredito que ele precisa desse apoio, tanto de mim como da coordenação pedagógica. Eu acredito nisso! Eu ainda não tive esse contato direto, mas a gente vê algumas realidades, alguns posicionamentos de família (José).

Percebemos a expressividade sobre o corpo através dos diálogos com os/as professores/as que apontarão diversas tentativas de exposição a respeito da sua prática pedagógica. A partir dessas tentativas discutiremos neste Capítulo II acerca das influências diante das práticas expressivas, sobre o que delimita as relações diferentes entre os corpos e por que há a existência da antagonização do feminino diante do masculino – em busca de responder nossa pergunta problema sobre os aspectos que levam professores/as atuantes da prática de EF não explorarem as discussões sobre o corpo-gênero.

Ao citar essa antagonização feminina e masculina é possível relacioná-la com a cultura, ademais consideramos na situação problema as próprias práticas corporais que reforçam culturalmente esse binário e ao pensar a sociedade atual, observa-se as diversas transformações sociais que o corpo vem passando continuamente e ele é sujeitado, explorado sofrendo consequências advindas do processo histórico. Apesar da ampla evolução do olhar sobre o feminino, este ainda é constituído de estratégias de controle de poder e sustentado por métodos de correção que concretizam a submissão e a arrogância sobre o seu corpo.

---

<sup>49</sup> De acordo com Butler (2003) a questão dos gêneros inteligíveis aponta para uma perspectiva de corpos que mantêm uma lógica de coerência entre sexo (marca anatômica), gênero (masculinidade ou feminidade) e sexualidade (orientação do desejo). Para essa autora, o sexo, mesmo parecendo intratável em termos biológicos, é culturalmente construído, não sendo o resultado causal do sexo e nem fixo, tornando-o interpretação múltipla do sexo.

Por exemplo, quando pensamos a respeito da força física sabemos que existem muitas mulheres que são naturalmente mais fortes que os homens, mas muito se fala em altura, peso e estrutura óssea dos homens serem maiores do que a das mulheres, mas será que esses fatores anatômicos e fisiológicos são suficientes para pensarmos na dominação masculina sobre a feminina? (SAFFIOTI, 1987).

A biologia, muito como centralizadora, atualmente, perdeu a sua força pelas questões sociais e culturais que carregam o peso do papel<sup>50</sup> do homem e da mulher e como citado por Alves e Pitanguy (1991, p. 55):

o ‘masculino’ e o ‘feminino’ são criações culturais e, como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 55)

Ou seja, perpassa pela sociabilidade e naturalização das condições de poder que nos foram dadas com a ideia de determinismos biológicos. A própria natureza ainda se vê ligada a cultura e o ser humano, involuntariamente, é relacional desses processos que organizam as disposições da natureza. O ser humano vai apreendendo os significados não sendo constituído unicamente pelas questões biológicas, mas sobre os processos da cultura. Daolio (2013, p. 37) nessa perspectiva complementa:

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (DAOLIO, 2013, p. 37).

Silva (2014) discorre sobre uma mesma perspectiva e traz a defesa de não ser uma “cultura”, mas sim “culturas”, por ser o resultado de trabalho do ser humano possibilitando inúmeras transformações. Quando pensamos sobre a cultura e a relação com o corpo, Breton (2007, p. 9) afirma que “a expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo” e que “a sociedade contribui transversalmente para modular e para dar ao corpo ‘o relevo social’” (BRETON, 2007, p. 9). O autor

---

<sup>50</sup> Ao utilizarmos a palavra “papel” relacionaremos à uma ideia de representação, como muito bem colocado por Grossi (1998, p. 8) “Papel é aqui entendido no sentido que se usa no teatro, ou seja, uma representação de um personagem” no caso, cabível de modificações e alterações.

complementa que no interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais são significantes e que elas só possuem sentido quando relacionadas ao conjunto de dados agregados à simbologia própria do grupo no qual os indivíduos estão inseridos.

Goellner (2013a, p. 30) exemplifica o conceito de corpo e suas diversas movimentações:

[...] o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Não é, portanto, algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2013a, p. 30).

Assim Goellner (2013a) nos mostra que o próprio corpo segue com sua forma particular, mas adquire inúmeras características ao longo do tempo por um processo histórico e social contínuo e é nesse sentido que Breton (2007, p. 7), aponta para o corpo como “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” e que a partir do corpo propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Esse corpo, com suas próprias tradições, torna eixo da relação com o mundo e a partir dos valores, marcas, normas de sua vida, traduz sistemas simbólicos para outras pessoas, uma verdadeira alavanca esperançosa.

Com isso, entendemos que um dos desafios atuais é questionar o essencialismo<sup>51</sup>, a ideia de naturalização dessas questões, além da fixidez diante das expressões dos corpos que é tratado, diante dessas categorias, como biológico. A crítica se volta contra esse processo de biologização para pensar uma perspectiva social, cultural a favor das inúmeras formas de expressão da identidade, não pensando de uma forma natural e unificada (WOODWARD, 2000).

Ao voltarmos para as questões escolares, como dissemos, estamos repetitivamente seguindo uma norma fixa. O modelo padrão, homem, heterossexual, branco, de classe média e cristão muito referenciado nos estudos de gênero, mostra a legitimação de uma única representação vangloriada, não tem como negar, ela é reforçada indiscutivelmente! Essas normatizações nos fazem questionar as consequências desse poder na educação. Louro (2013)

---

<sup>51</sup> Quando Woodward (2000) em seu capítulo, traz a questão do essencialismo, ela ressalta que ele pode ser biológico, natural, histórico e/ou cultural, criticando a noção de uma identidade rígida e unificada advinda das raízes da história. Para Weeks (2021) o essencialismo explica as propriedades de um todo que vem na tentativa de destacar uma verdade.

ao discorrer sobre essa noção estereotipada<sup>52</sup> afirma que a sociedade continua reforçando, intencionalmente, estratégias que reafirmam uma identidade masculina ou feminina duradoura e padronizada. Quando se diz das identidades de gênero padronizada, a referência está relacionada a cisnormatividade, principalmente a heterossexualidade<sup>53</sup> como citado acima.

Bruno durante o diálogo sobre essa normatização dos corpos foi o único que respondeu com direcionamento sem antes exemplificar ou negar conhecimento sobre a temática, o professor relatou que “[...] é muito importante a discussão sobre gênero, sabendo que temos um estigma muito forte na nossa sociedade. É algo cultural que precisa ser desmistificado e, principalmente, validado no sentido de direitos” (Bruno).

Louro (2013, p. 46) utiliza a palavra “excêntrico” quando se refere a todos aqueles corpos que desviam da margem, que buscam desconstruir a ideia de padrão descrito acima; esse padrão é concretizado pela cultura ocidental que deve ser questionado, pois privilegia alguns corpos em detrimento a outros.

Louro (2013) nos exemplifica a respeito do que é considerado centro e o que está sendo colocado como excêntrico na sociedade. De acordo com a autora, o centro é a própria estabilidade aos olhos da sociedade, (aquela descrição homem/mulher, branco/a...) é o que não gera questionamento, trazendo a noção de universalidade, já os sujeitos que são interpretados como excêntricos, seguem características opostas tais como: a instabilidade e a particularidade.

Dessa forma esses corpos que são vistos como excêntricos seriam os gays, as lésbicas, as/os trans, os/as negros/as, os/as bissexuais, os/as deficientes, entre outros/as. Essa visualização do que é entendido como excêntrico nos faz entender que todas as identidades e expressões que fogem da categoria homem/mulher, heterossexual, branco/a, em algum momento, serão considerados/as abjeto.

Com isso, o nosso primeiro subcapítulo do Capítulo II, traz a discussão sobre identidade e diferença em busca de uma experiência sentida, vivida, que possamos relacioná-las com as práticas corporais aqui estudadas. Juntamente com os diálogos com os/as professores/as,

---

<sup>52</sup> “O centro, materializado pela cultura [...] passa a ser desafiado e contestado” Louro (2013, p. 44) traz a questão da masculinidade. O homem que ela descreve “branco ocidental heterossexual e de classe média” (p. 44) é aquele que se tornou uma categoria de alcance, onde todos almejam para si, esse padrão está composto nas sociedades sejam nas revistas, livros literários, nos diálogos com outras pessoas, nas brincadeiras, nas propagandas, nas capas de revista, nas embalagens de brinquedo. Mas, quanto a essa crítica, Louro (2013) complementa ao dizer que essa estereotipação, após a década de 1960, foi e é atualmente muito questionada, pois não se discute unicamente esse homem universal inalcançável, mas critica o próprio patriarcalismo e a influência na ciência, na arte, na educação e em outras esferas que se pode permear a cultura, em qualquer lugar, refletindo a noção de centro e todas as expectativas e perspectivas que são criadas a partir dele.

<sup>53</sup> Essa heterossexualidade “expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural” (MISKOLCI, 2007, p. 5).

acreditamos nas responsabilidades envolvidas na construção das identidades sociais em seus ambientes de trabalho, ou seja, as escolas. Moita (2002) esclarece que as identidades não podem ser pensadas e trabalhadas de forma monolítica e essas percepções que temos ao longo das nossas construções sociais e culturais nos encaixam em processos de construção de importantes significados. Pois bem.

## 2.1 Identidade e diferença

Durante as entrevistas, percebeu-se nos diálogos dos/das professores/as a relação da EF e as questões de gênero para um direcionamento mais biológico, naturalizando a prática. O que nos ocorreu: dialogavam sobre a sua prática pedagógica onde meninos e meninas tinham as mesmas vivências, oportunidades, mas destacavam casos isolados de alguma situação em que o corpo do/a aluno/a, a sua habilidade estava sendo analisada somente no quesito biológico. Depois de termos feito todas as entrevistas, percebemos de antemão que as dicotomias entre os gêneros continuavam a ser reforçadas de algum modo, porque o entendimento deles/as diante da masculinidade e da feminilidade era somente anatômico. Mesmo na compreensão das analogias e da repetibilidade de estereótipos como azul-menino, rosa-menina, futebol-menino, queimada-menina, ainda quando todas as referências estavam relacionadas ao fator construtivista, cultural e social, as diferenciações se voltavam para o fisiológico. Para nós, independente das suas colocações, o objetivo continuou na discussão a respeito sobre as questões de gênero, afinal o gênero é um aparato, com várias conceituações que condizem com ferramentas políticas e pedagógicas que são percebidas na escola (MEYER, 2013).

Sabemos até o instante que as diferenças estão presentes em todos os espaços citados, família, escola, a sociedade ocidental em geral. Assim, deparamos incansavelmente com alguns problemas de gênero, mas e a identidade? Concordamos que o gênero é construído, mas cabe a nós pensarmos muito além do órgão genital, das representações, pensarmos também a identidade como questão. Por entre interpretações múltiplas do sistema<sup>54</sup> sexo-gênero nos resta uma variedade de questões a serem discutidas sobre a identidade.

---

<sup>54</sup> Durante toda produção acadêmica utilizaremos o termo “sistema sexo-gênero” advindo da autora Rubin (1993) que caracteriza como um termo neutro, porém não sendo inevitável, que trabalha esse processo como um conjunto de alinhamentos que transforma a sexualidade biológica em produtos da sociedade. A autora complementa que “Toda sociedade tem também um sistema de sexo/gênero – uma série de arranjos pelos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de um modo convencional [...]” (RUBIN, 1993, p. 10-11), ou seja, é um termo que viabiliza para além das questões relacionadas a procriação, reprodução ou questões biológicas.

Entendemos que a identidade e a diferença podem ser compreendidas por diversos caminhos, podem ser compreendidas a partir da noção do “eu” e das inúmeras relações sociais ao longo da vida. De acordo com Hall (2014, p. 11) “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.”. Para Woodward (2000) a identidade pode ser contingente pensada como produto de diferentes componentes influenciada pelas questões culturais, políticas e históricas, particulares de cada pessoa e a diferença é construída pela subalternização, exclusão, mas também como esperança da diversidade trazendo a noção da heterogeneidade e hibridismo<sup>55</sup>.

Silva (2000; 2014) complementa essas dicotomias mostrando o processo de produção da identidade que muda a partir de dois movimentos, o que tende a fixar e o que tende a desestabilizá-la. Afirmando e concordando com a sua desestabilização, o autor reconhece a identidade pelo processo de significação para que seja atribuído um significado, mesmo que todo esse processo ocorra pela relação de poder.

Essa movimentação demonstra que podemos caracterizar a identidade como relacional, necessitando do outro para entender sobre nós. As outras identidades, as diferenças, revelam aquilo que não somos, aquilo que prioritariamente se difere de nós. Sendo assim, toda marca da diferença revela a identidade, essa marca é reforçada pela própria exclusão, por exemplo: se você é um menino você não pode ser outra coisa, somente menino e o mesmo acontece pensando na menina (WOODWARD, 2000).

De acordo com Woodward (2000), todas essas práticas de significação estão relacionadas com a ideia de poder que molda as identidades, dando sentido para algumas e excluindo outras, para Silva (2014, p. 87):

A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘Não diferente’, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao ‘diferente’. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que faz com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não diferente’. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o

---

<sup>55</sup> O hibridismo fazendo relação com as questões demográficas e o movimento de pensar as inúmeras identidades existentes no mundo, os cruzamentos, os deslocamentos, viagens, fronteiras e diásporas (SILVA, 2000).

‘não diferente’) e o outro, negativamente (o ‘diferente’), é porque há poder (SILVA, 2014, p.87).

Ao tratar sobre a diferença Hall (2003) esclarece que todos os regimes de representação que vivenciamos podem ser considerados regimes de poder e que precisamos dessas relações de diferença para que haja a representação, mas que estamos suscetíveis a sermos categorizados como a margem, dentro do próprio esquema de representação.

A exemplo disso, José, durante a discussão sobre a organização das turmas e a influência nas relações de gênero, nos contou que fez algumas aulas trabalhando essa divisão, mas que as meninas questionaram pois não se sentiram muito bem, ou seja, aconteceu um rompimento da expectativa de que as meninas prefeririam fazer as aulas somente com elas. Mas adiante o professor complementa um exemplo que podemos alinhar a essa discussão sobre diferença/s a partir das práticas pedagógicas pensando na categorização que deixa a margem dentro da própria tentativa de representação:

Normalmente, elas identificam que a questão física delas não se compara com a dos meninos. Eu super concordo com isso, mas eu tento abordar que a questão física não define o esporte, uma vez que o esporte é muito mais do que o estado físico. Então, quando acontece de eu fazer uma separação dentro da quadra, depois, volto a trabalhar com todos em conjunto: “três meninos para cá, quatro meninas para lá”, mas eu tenho uma abertura para isso (José).

Ou seja, há uma tentativa de integração a partir das diferenças, mas infelizmente acontece uma hierarquização reafirmando a estereotipação das meninas terem uma condição física inferiorizadas quando comparadas com os meninos. Na tentativa de compreender qualquer tipo de manifestação corporal que sai dos padrões estabelecidos, não somente as ditas como representativas, mas também na tentativa de pensar manifestações pluralizadas para todos/as, mas, mais uma vez, essa diferença é carregada de influências que reafirmam padrões utópicos e ao mesmo tempo, cumprem com a normatividade controlando e reforçando uma hegemonia<sup>56</sup> cultural em diferentes dimensões.

Infelizmente a mulher enfatiza na sociedade ocidental esse sistema colocando-a como abjeto, reflexo de um controle advindo da masculinidade gerenciada por homens e intervindo

---

<sup>56</sup> Para Miskolci (2016), essa hegemonia está relacionada com a heterossexualidade compulsória que impõe modelos a serem seguidos. Esses modelos manifestam paradigmas heterossexuais e a noção da reprodutividade, de modo que todas as constituições e ações que não se enquadram nesse padrão são automaticamente transgressoras das normas de gênero e alvo da sociedade.

diariamente na reprodução de questões como o sexismo<sup>57</sup> e o patriarcalismo<sup>58</sup>. Mesmo que destacamos essa atitude e coloquemos a culpa primária nos homens, devemos reconhecer que essas atitudes das mulheres podem ser praticadas de formas despercebidas. Como afirma Woodward (2000), os homens reforçam posições fixas de sujeito para as mulheres, tornando-os centralidade e referência, fazendo com que elas sejam uma identidade masculina fragmentada e reconstruída, mas não são (LOURO, 2016).

Dessa forma, a identidade para além de uma construção social é marcada por símbolos (posicionamentos e não uma essência natural) e a diferença segue essa marcação simbólica com base em outras identidades podendo ser pontos de identificação que tem sentido quando relacionados com a cultura e com o social (WOODWARD, 2000; HALL, 1996).

Silva (2000, p. 96) esclarece:

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas (SILVA, 2000, p. 96).

Por conseguinte, percebe-se que o social e o simbólico seguem processos distintos, mas que ambos necessitam do outro para a constituição das identidades. Para Woodward (2000, p. 14):

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais (WOODWARD, 2000, p. 14).

Diante desse cenário, repensar essas diversas representações existentes que constituem a sala de aula também é entender que não existem expectativas daquilo que se espera de cada aluno/a com base do nosso entendimento sobre homem e mulher, pelo contrário, o objetivo é

---

<sup>57</sup> Utilizaremos a palavra para se referir a uma prática que tem sua potencialidade a partir do patriarcalismo, cujo objetivo é promover a inferioridade e a subordinação dos corpos femininos sobre os masculinos (GARCIA, 2015).

<sup>58</sup> Em tese, o patriarcalismo considerado como um sistema político capaz de controlar os corpos, de dominação masculina e que por séculos foi reforçado pelas instituições, como a família e/ou a religião que, também reforçou os papéis fixos de gênero e a binariedade como precursora a partir do determinismo biológico (AKOTIRENE, 2021).

o entendimento das identidades como elas podem permear tendo o seu lugar de fala como orienta bell hooks<sup>59</sup> (2013).

Mesmo concordando que a identidade não seja fixa, uma essência a priori da cultura, perpassamos por questionamentos que fixam e a tratam com desmerecimento, violência, intolerância e preconceito quando considerada diferente, desconsiderando que todos/as nós viemos de um lugar, que somos a representação dos lugares pelos quais passamos, a partir de uma história em conjunto com a cultura e as relações sociais, somos parte de um contexto.

Tal como quando perguntamos para os/as professores/as “É possível identificar alunos/as que não se encaixam nos padrões normativos da feminilidade ou da masculinidade? Se sim, poderia me detalhar um pouco a respeito?” estamos na busca de uma discussão sobre uma suposta quebra no padrão fixo de identidade, como muito destacado aqui, e como entendemos, é cabível de modificações e alterações ao longo do tempo, como afirma Hall (2014, p. 14):

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2014, p. 14).

Assim dizendo, a nossa tentativa de provocação é exatamente na não padronização fixa de identidade e/ou transgressão, já que concordamos na passividade de modificações e alterações ao longo do tempo. É na escola que se leva o desabrochar das questões sobre as diferenças e apesar das limitações e exigências exaltadas condizerem para uma forma homogênea de expressar a disciplinabilidade, o erro está na não consideração das descentralidades e suas oportunidades em se discutir justiça, amor e empatia.

Mas por que a relação na discussão sobre a identidade e a diferença no campo escolar? Louro (1997) nos propõe uma resposta clara, porque esse campo o qual estamos discutindo é político e é nas relações sociais, nas diferenças que são destacadas as relações de poder<sup>60</sup>. É como citar a heterossexualidade, novamente. Uma identidade que não é natural, pois se fosse

---

<sup>59</sup> A autora utiliza-se do seu nome acadêmico/científico com as iniciais em minúsculo, assim, continuamente manteremos a grafia utilizada por ela.

<sup>60</sup> Ao final do segundo capítulo traremos um subcapítulo que discutirá os efeitos do poder. No livro *Gênero, sexualidade e educação*, Louro (1997) traz uma discussão dos estudos feministas e relaciona com o poder como uma forma de estratégia, não sendo uma apropriação fixa, estável, pelo contrário, um poder que é exercido por e entre as pessoas e que levam a efeitos sobre suas condutas/vivências sendo capaz de produzir corpos e seus comportamentos.

não precisaria de reforço nas escolas. A ilegitimidade, o não natural leva a uma tentativa de vigilância.

Em continuidade, quando citamos algumas características do pós-estruturalismo e utilizamos da ideia de genealogia, propomos um olhar diferente sobre as relações de poder-saber e os efeitos de repressão, tática presente em conceitos e ações de gênero, para isso, enfatizamos a questão da representação como uma questão instável e indeterminada. De acordo com Nunes (2016, p. 40): “Ela é sempre um traço visível, uma marca exterior que vacila diante das forças que produzem a significação”, sabendo que a própria identidade traz como significado influência cultural e social. Nessa perspectiva, a representação é para além de um sistema de significação<sup>61</sup>, é arbitrária, pois recebe relação de poder e diversas atribuições de sentido e de acordo com Silva (2000) a identidade e a diferença são dependentes da representação para que haja sentido.

É importante pensarmos a representação como destaque, já que por meio dela que é possível enxergarmos as mudanças, as evoluções e as construções sobre o corpo e seu espaço. Nessa sombra, a representação pensada no processo disciplinar se torna imposta às pessoas, destacando uma representação gesticulada por um grupo influente.

De acordo com Hall (2014), esse processo pode ser caracterizado como uma homogeneização das identidades e que a globalização reforça as desigualdades que há entre as representações, como por exemplo, indo contra as identidades culturais existentes no mundo ocidental que não dão espaço as identidades locais para que estas possam ser vistas e ocuparem o seu espaço igualmente aos grupos que, por hora, são dominantes e não querem sentir ameaçados por outros grupos/culturas/representações.

Gomes (2012, p. 102) na sua escrita por *um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte* mostra a importância da busca no entendimento sobre uma volta a sua historicidade, além do entendimento sobre dominação, exploração, colonização, a história que está por trás desse processo, das culturas e dos poderes. Gomes (2012) enfatiza que todo esse processo de globalização e civilização produziu uma contemporaneidade a qual estabelece uma única referência considerada universal.

---

<sup>61</sup> Saussure traz a língua como sistema de significação, essa afirmação é importantíssima para pensarmos a relação do sujeito e poder. Ao referirmos a esse sistema, logo, seguimos a compreensão de acordo com Nunes (2016) que explica esse processo de uma forma didática: o sujeito não sendo a centralidade de suas afirmações e significações, por a língua ser social, o sujeito expressa os sistemas de cada cultura, o autor (2016, p. 34) complementa: “A língua, logo o seu sistema de signos. [...] Quando não compreendemos suas expressões é porque os significados que estão empregando ou produzindo não são partilhados ou aceitos pelos sistemas que habitam: a família, escola, igreja etc.”, ou seja, o significado só poderá ser compreendido por entre as diferenças que existem entre os significantes.

Diante dessa globalização<sup>62</sup>, Woodward (2000) faz seu questionamento sobre as influências que nesse momento se apresentam diante de nós. Somos moldados pelos padrões de produção e consumo, por entre agentes econômicos e culturais, influenciados por esses fatores, tendo como consequência produzir resultados para uma identidade homogênea, linear, cabível de satisfação. Essa homogeneidade, a qual Woodward (2000) critica, pode ser considerada uma nova identidade, mas reforça o papel de um mercado global que faz com que as pessoas se sintam posicionadas pela globalização, uma mecânica artificial que influencia nossas identidades e reforça esse sistema dominante de representação, ou seja, a potência de produzir as inúmeras possibilidades e posições em relação as pluralidades das identidades, abrindo espaço para uma discussão não centralizada, mais política.

Para Malerba (2017) sempre haverá uma luta ideológica, na qual os grupos defenderão seus pressupostos socialmente construídos e suas intenções próprias que podem ou não estar de acordo com o espaço em que estão inseridos. Nessa luta pelas modificações dos significados, os enunciados estão se relacionando com a ideologia<sup>63</sup> que tem a força de selecionar alguns sentidos e torná-los fixos e válidos para toda a sociedade.

Com isso, atualmente, a identidade está longe de ser natural, a partir das práticas pedagógicas que iremos abordar as questões de sexo-gênero e as expectativas que esperam dos meninos e das meninas quando relacionados/as com a normatividade. Existe uma diversidade de marcadores evidentes e discutir a respeito da identidade e da diferença nos movimenta para que não tratemos essas questões como um fato acabado da cultura ou uma consequência biológica naturalizada e cabível de discriminação. É fazer com que o preconceito não seja direcionado por uma supremacia branca, por exemplo.

Silva (2000; 2014) ao pensar a produção social da identidade e da diferença, cita Saussure, um dos grandes representantes dos estudos no campo da linguagem. Em uma

---

<sup>62</sup> Ao introduzirmos o capítulo tomamos nota da discussão sobre os Direitos Humanos e desde a sua proposta trazia características neoliberais do Estado. A busca pelas qualidades naturais, iguais e universais, nunca se fez presente em todo o mundo, essa percepção é extremamente exposta e clara por Santos (2009) ao tratar sobre as globalizações, ele afirma que tudo está relacionado com o processo de globalização que pode ser classificado em “localismo globalizado” (p. 12) que seria um mecanismo de dentro para fora, algo local sendo expandido para outras localidades e em “globalismo localizado” (p.12) que seria de fora para dentro, como uma proposta macro e o “cosmopolitismo”, como mecanismo de iniciativas positivas tentando quebrar e parar com todo mecanismo macro.

<sup>63</sup> Para Trabant (2020), a ideologia e os discursos hegemônicos têm o poder de tapar os ouvidos das pessoas de modo a restringir os saberes e as belezas do mundo, tendo como objetivo afastar as pessoas das verdades e direcionar para uma ilusão. Por essa razão, a linguagem, como possibilidade de desenvolvimento do conhecimento sobre si e sobre o outro, é uma possibilidade de conhecimento profundo sobre o ser humano e as coisas do mundo.

perspectiva estruturalista<sup>64</sup> define as diferenças entre língua e fala, sendo a língua a própria estrutura e a fala a sua utilização concreta que é interpretada pelos/as falantes de uma língua que varia de acordo com o país e regiões. A linguagem nesse processo se torna um “sistema de significação” (SILVA, 2014, p. 119) e que o pós-estruturalismo também irá considerar isso, mas que ao pensar sobre o processo de significação a produção cultural e social que é posta em cima dele, os estudos pós-estruturalistas quebram com a noção de centralidade e afirmam a relação de significação como o que se é fluido e incerto, fruto dessas mesmas construções culturais, sociais e históricas.

De acordo com Williams (2021), esse rompimento da noção de centralidade revela que o limite (caracterizado como cerne), o que é excluído, invisibilizado e colocado como margem, é, porém, a verdade de uma nação. Mas, as bordas, os limites não podem ser rastreados, todavia conseguimos adentrar em seus efeitos. O autor (2021, p. 15-16) enfatiza: “O pós-estruturalismo rastreia os efeitos de um limite definido como diferença. Aqui, ‘diferença’ não é entendida no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas”.

Silva (2000) traz para análise a noção de signo<sup>65</sup>, pensando somente o aspecto material ou fonético quando relacionado com a língua, não faz sentido quando considerado de forma isolada. Para entender essa movimentação, utilizaremos a palavra “mulher”, para além da questão fonética, essa palavra poderia significar inúmeras coisas, inclusive “homem”, mas a partir de um processo histórico, essa palavra adquiriu valores, sentidos e assim como outras palavras marca a importância das diferenças e das diversidades existentes na sociedade.

Evidentemente, termos como “homem” e “mulher” fazem parte de uma construção para nomear características e comportamentos e na sociedade ocidental é possível observar que a identidade feminina ou masculina é tomada por diferentes papéis sociais de forma distinta, havendo uma naturalização desse processo. Também é possível observar, no cotidiano principalmente, atividades que são denominadas para os homens como a função de sustentar financeiramente as dívidas da casa e para as mulheres a necessidade em casar-se, ter filhos e manter os afazeres domésticos em dia (SAFFIOTI, 1987).

---

<sup>64</sup> Na ótica de Saussure, o estruturalismo fixa as margens da significação, o significante sendo cabível de significar somente uma coisa e o significado sendo a identificação do significante, havendo uma estrutura rígida, culturalmente limitada entre significante *versus* significado.

<sup>65</sup> Silva (2000) descreve o signo como um sinal ou até mesmo um traço que está presente no lugar de outra coisa podendo ser um objeto concreto, um conceito relacionado ao objeto concreto ou um conceito abstrato, não sendo o objeto ou o conceito. O autor também diz que o signo precisa ser repetível, mesmo diante de algumas variações, para que haja o reconhecimento. Nunes (2016) expõe o signo por entre dois caminhos, o caminho do significado que é relacionado ao conceito abstrato que é construído culturalmente e o segundo caminho sendo o significante sendo a imagem psíquica que nós temos de tal signo.

Saffioti (1987) já afirmava na época que o ser homem ou mulher é posto de forma rigorosa, principalmente através da educação quando há o contato com outras crianças e há o destaque na identidade social fixa da masculinidade e da feminilidade que é naturalizada seguindo processos socioculturais que inferiorizam as mulheres e ligam elas às questões emocionais, incapazes de utilizar da razão e colocam os homens em posições superiores a elas – como muito apresentado por aqui.

Dialogar sobre a identidade e as influências do binarismo é também uma forma de voltar a pensar o corpo como matéria de símbolo conforme afirma Breton (2007, p. 66):

As características físicas e morais, as qualidades atribuídas ao sexo, dependem das escolhas culturais e sociais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico. A condição do homem e da mulher não se inscreve em seu estado corporal, ela é construída socialmente (BRETON, 2007, p. 66).

Sendo assim é digno reerguer a crítica contra uma base estática, biológica e universal sobre o que é “homem” e “mulher”. As relações sociais estão presentes nas questões de gênero e evidenciam os reflexos do corpo e sua movimentação nas identidades sobre os homens e as mulheres. Todas as manifestações corporais são significantes para esse processo de construção social, não havendo nada natural nos gestos ou nas sensações dos mesmos. Como afirma Lanz (2014, p. 254) “não há nada de natural num processo que, para ser mantido e reproduzido requer um esforço imenso de convencimento e controle, que é permanentemente exercido por instituições sociais como a família, a escola e o trabalho”.

Para Beauvoir (2009), quando aponta que as mulheres não nascem, mas tornam-se mulheres, compreendemos que essa afirmação em “tornar-se” precisa de uma representação estabelecida - por exemplo, como se tornam mulheres? Como saberemos que se tornaram mulheres? Esses são alguns questionamentos cabíveis de reflexão presentes em discursos contemporâneos a respeito da literatura da autora. Compreendemos que esse processo de reforçar características e comportamentos do binário feminino e masculino se faz a todo o momento, não havendo em algum tempo específico o tornar-se mulher ou homem, apenas está posto como efeito e nós somos em atos a consequência dele.

José, durante a discussão sobre as práticas pedagógicas e a respeito das questões de gênero, argumenta sobre a prática do futsal, um esporte que historicamente, culturalmente e socialmente sabemos ser considerados para homens:

No nosso mundo existe um preconceito tão grande, especificamente quando as meninas vão para aula prática, “há, as meninas não são boas no futsal”. Pelo

contrário, nós temos uma história maravilhosa, tanto no futsal com nossa seleção brasileira quanto a Marta. Nós temos algumas referências. Eu não sou de dentro da Educação Física, mas eu me deparo com essas questões de gênero: “que o gênero feminino só pode fazer isso. Que o gênero masculino só pode fazer aquilo”. Não! Minhas aulas sempre são didáticas, sempre tento trazer para as meninas quanto para os meninos, o respeito (José).

Bruno, de outra escola (Girassol), também argumenta a respeito: “Eu não creio que existam brincadeiras de meninos ou de meninas. Eu não creio que tenha um brinquedo pertencente ao menino ou a menina. Eu creio que seja uma cor, uma roupa apenas, e a questão de gênero independa do que o aluno gosta ou do que o aluno usa”. Com isso, entendemos que os signos, os costumes, as representações de forma geral, não podem ser reduzidas apenas a identidade em si, como um processo único, mas também a tudo aquilo que não é, o que caracterizamos e narramos aqui como diferença e por meio das diferenças passando por esse processo da linguagem.

De acordo com Goellner (2013b), a linguagem tem a força de criar o que existe fazendo com que esse corpo seja classificado, nomeado, distinguido, assim podendo passar por entre o que é visível e invisível diante da sociedade que reforça uma representação que ao longo do tempo vai se modificando. Os exemplos que aparecem ao descrever o corpo feminino ou masculino, por exemplo, revelam a não fixidez, mas a produção desse corpo com base no tempo, no espaço a qual ele se movimenta e se expressa. De acordo com Silva (2000, p. 80):

A identidade “ser brasileiro” [...] Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2000, p.80).

Ou seja, entender essas relações de poder permite a criticidade em vista de onde elas abrigam, negando a homogeneização das identidades contra a invisibilidade dos corpos e sem esquecer que a diferença está ligada ao reconhecimento para que aconteça a transformação social e a mudança nas relações de poder. Para além da transformação, implica em pensarmos o Outro, reconhecermos o Outro e reconhecermos nós mesmos, uma relação plural entre o Eu e o Outro, de encontro com a noção da identidade (MISKOLCI, 2016).

Pedro, colega de trabalho da escola de Bruno, traz a mesma percepção acerca da “quebra do óbvio” em suas práticas pedagógicas:

Essa questão de você olhar para criança, seja um menino ou uma menina e considerar que esse menino joga melhor do que aquela menina é algo atrasado,

porque aqui, realmente, as meninas estão dando um show no futebol. Não só no futebol, mas no vôlei, na queimada e em qualquer esporte ministrado aqui. Mas, no meu olhar, não tem essa questão de separar não. Há alunos e há alunas que gostam e tem uma afinidade com certo esporte. Eu tenho time de queimada que não tem meninas. Quando a gente é criança, ouvia um discurso que queimada é para menina. E hoje, eu tenho um time de queimada apenas com meninos. Como te disse, aqui é um espaço privilegiado (Pedro).

Novamente reconhecemos o futebol como um polêmico esporte nas práticas pedagógicas, a partir da sua possibilidade performativa e linguística. Apesar de nos apegarmos às expectativas preconceituosas e discriminatórias que estão empregadas na prática esportiva quando o professor finaliza que “[...] aqui é um espaço privilegiado” percebemos as possibilidades de criar outros questionamentos e oportunidades que não estejam encaixadas em questões normalizadoras. Ainda que busquemos atravessar esse sistema binário reconhecemos que essas ações ou essas poucas escolas não irão transformar e acabar com práticas preconceituosas, sobretudo diante das masculinidades<sup>66</sup> hegemônicas.

Durante as entrevistas surgiram algumas reflexões importantes que nos fizeram tomarmos percepções que antes não havia acontecido. Ao entrevistar e transcrever as falas de seis professores/as é possível identificar as inúmeras contradições e dúvidas que surgiram por parte dos/as entrevistados/as. Essas contradições mostraram para nós as inseguranças dos/as professores/as a respeito da temática, mas ao mesmo tempo nos fizeram pensar nas possibilidades que as práticas pedagógicas, o esporte, pode nos proporcionar não estando encaixado em questões normalizadoras. Prado (2021, p. 95) ao mencionar o esporte, caracteriza-o como uma “tecnologia produtora de novas formas de vida” e como “dispositivo tecnológico” (p. 96), mas também nos abre oportunidades para sairmos das normas do sistema binário já que ele é influenciável pelo sujeito e suas bagagens. Darido (2013, p. 22), conjuntamente ao reforçar a prática do futebol sugere “[...] não é porque um aluno não possui uma habilidade refinada no futebol que ele deve ser tratado de forma inferiorizada nas aulas, muitas vezes esse aluno possui uma maior afinidade com outros componentes da cultura corporal, como as lutas ou a dança, por exemplo”.

---

<sup>66</sup> Sabemos que as práticas pedagógicas são caminhos que permitem a produção das masculinidades. Podemos como professores/as ou estudiosos/as da área atentarmos para a busca das masculinidades que não se resumam em determinismos biológicos que priorizem habilidades físicas como a força e a agilidade sendo características de menino. Essa argumentação vem de uma perspectiva cisheteronormativa e, o esporte que já está muito presente na prática em EF, carrega em muitos casos essa normalização e naturalização dos corpos nas aulas (PRADO, 2021).

Ainda que andemos por práticas que nos surpreendam é importante finalizarmos esse subcapítulo aos cuidados que precisamos tomar mediante as tolerâncias<sup>67</sup> da integração. Como assim? Ao abordamos as identidades e diferenças, precisamos reconhecer que as diferenças não podem apenas serem toleradas, pois deixariam fixas as relações de poder que inclusive produzem as diferenças. Apesar de nos encantarmos com escolas e professores/as que ultrapassam as normativas, a ideia de tolerar mostra superioridade em cima de quem tolera (NEIRA; NUNES, 2006).

Quando Miskolci (2016) faz a separação entre diferença e tolerância<sup>68</sup>, lançando um olhar atento por entre elas, é possível identificar que a tolerância não alcança os objetivos ideais para uma educação para todos/as. Segundo Louro (2013), a tolerância, quando percebida nas escolas, está ligada a um ato de permissão, são atitudes praticadas por aqueles/as que estão na posição de centralidade ou superioridade como afirmaram Neira e Nunes (2006). Silva (2014, p. 88) também faz um adendo as relações de poder e a noção de tolerância, para ele:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder (SILVA, 2014, p. 88).

À vista disso, o poder é caracterizado como não sendo fixo e não possuindo uma centralidade. A sua fluidez parte de uma influência cultural, social e histórica sobre o sujeito desvelando as relações de poder que existem no prefixo das produções. A partir de uma perspectiva essencialista, foi possível reconhecer que a identidade é influenciada por essas afirmações tomando como propriedade categorizações que pertencem e não pertencem, reforçando a noção de imutabilidade, ou seja, influenciando a prática pedagógica que não

---

<sup>67</sup> Ao citarmos a tolerância, logo estamos relacionando ao multiculturalismo que iniciou nos Estados Unidos e alcançou a questão educacional no país. O foco principal foi movimentado pelos grupos que eram considerados subalternizados à época: mulheres, negros/as e homossexuais, categorias que dentro a subalternidade se destacavam na luta, mas a crítica não era em favor do multiculturalismo e sim contra, pois, desde o início alegavam o privilégio escondido que estavam dando aos/as brancos/as cisheteronormativos/as (SILVA, 2014). O multiculturalismo, mesmo trazendo ideais de respeito e convivência, não deixou de ser uma prática tolerante sem modificar as relações de poder.

<sup>68</sup> Louro (2013) destaca a questão da tolerância que é uma palavra muito discutida nos estudos da teoria *queer*, o discurso da diversidade e da tolerância são construídos por pessoas ditas como “centrais” e não as que compõem o “excêntrico”. Esse impacto reflete na composição dos termos, pois ser excêntrico é abandonar todas as construções que estão relacionadas ao centro, por isso a busca pela palavra “diferença”, para que se rompa com essa lógica central mascarada.

deve ser direcionada para esse caráter tolerante. Dessa forma, é necessário que o olhar se volte para as relações de poder não direcionando para o respeito de forma inalterável, como é mostrado, mas pensar nas diferenças, como elas são produzidas, sabendo que esse processo advém das desigualdades e das inconstâncias, ignorando a estabilidade como questão (WOODWARD, 2000; SILVA, 2014).

Mas infelizmente, mediante as conflitantes mediações e imposições do que é para meninas e o que é para meninos, nos vemos reforçados/as por uma única expectativa gerada a partir da interpretação que se tem referente ao órgão genital, de certo modo, posiciona o/a aluno/a adentrando/as às relações de poder e unificando/as (HALL, 2014). Com isso, iniciamos o próximo subcapítulo a falar do sistema sexo-gênero para entendermos sobre a “educação ‘do corpo’” como relata Goellner (2010, p. 74) e as infinitas categorizações dele: branco, negro, jovem, adulto, obeso, anorético, doente, religioso, com deficiência física, auditiva, visual, homossexual, heterossexual, transexual, entre outras categorias.

## 2.2 Identidade de gênero: A começar

Para adentrarmos a essa discussão, referencio uma autora que já foi bastante citada por aqui e que tem nossa admiração e respeito, afinal seus livros foram uma grandiosa porta de entrada aos estudos de gênero. Inclusive a nossa porta de entrada com o livro *Gênero, sexualidade e educação*. Louro (1997) nos traz grandiosas pistas do que encontraríamos daqui para frente a respeito dos questionamentos que fizemos para os/as professores/as sobre os suas percepções com relação as questões de gênero. Louro (1997, p. 35) afirma:

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas — com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução — estão construindo gênero (LOURO, 1997, p. 35).

E partindo dessa informação, inicializamos esse subcapítulo entendendo as diversas construções que passaríamos para falar do gênero e em todas essas construções consideramos também como suporte teórico as ondas<sup>69</sup> do feminismo por acreditarmos serem indispensáveis no complemento para entendermos os conceitos sobre a temática e suas capacidades

---

<sup>69</sup> É recorrente lermos o termo “ondas do feminismo” para uma denominação didática compreensível a respeito da temática dos estudos feministas. Algumas autoras como Garcia (2015), Nascimento (2021) e Piscitelli (2009) citam esse termo para explicar uma perspectiva linear, mas não fragmentada sobre as pluralidades e opiniões existentes entre as ondas. Decidimos em alguns momentos trazermos recortes anacrônicos sobre elas.

analíticas. Como expressado por Goellner (2013a), as produções americanas, francesas e inglesas revelam as primeiras aparições dos estudos sobre o corpo da mulher, os estudos feministas<sup>70</sup> mostram um olhar mais relacional as concepções de sexo e as relações que faziam e fazem a respeito do corpo, identidade e desejo juntamente com o choque em relação ao social e cultural.

Apesar de utilizar o aporte dos estudos feministas, concordamos novamente com Goellner (2013a, p. 47) quando aponta que “o termo gênero não foi assumido de forma homogênea na teorização feminista, inclusive nos estudos de cunho historiográfico” e acrescentamos que mesmo que os estudos feministas tenham servido para visibilizar e não anular o corpo feminino trazendo narrativas políticas, sociais e culturais importantes, os mesmos estudos não criaram as questões de gênero, na verdade entenderam da potencialidade da generificação dentro das relações de poder que eram capazes de, inclusive, naturalizar as diferenças por um único desvio, o biológico. Com isso, se alinharam aos estudos de gênero (mesmo que não seguissem uma mesma perspectiva) para potencializarem a discussão sobre o corpo.

### **2.3 O sistema sexo-gênero**

Sexo e gênero, questões prioritariamente definidas como patológicas ou naturalizadas na sociedade, talvez esteja na hora de direcionar esses marcadores importantes para o outro lado, o lado social, cultural, econômico, construído a partir de um poder, que será trabalhado a frente sobre os efeitos dele, mas, também, para alcançarmos a discussão nas instituições sociais como a família e a escola que são formas históricas “cambiantes” como afirmado por Weeks (2021, p. 80).

Somos envolvidos por uma dominância masculina e os estudos sobre sexo e gênero nos proporcionaram uma virada epistemológica, nos fazendo enxergar a sua importância no campo científico, social, pensando, principalmente, a escola. De acordo com Silva (2014, p. 94), vivemos um binário entre “sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a

---

<sup>70</sup> Ao longo do subcapítulo referenciaremos algumas autoras que compõem o movimento feminista, mas é importante destacar que essa denominação de “autora feminista” deriva da nossa interpretação contemporânea, na época (século XIX e início do século XX) o termo não era disseminado como atualmente. Em algumas literaturas, como em Garcia (2015) há a historicidade do movimento e o símbolo da sua luta primária que aconteceu no dia 8 de março de 1857 quando 129 mulheres foram mortas em uma fábrica de tecido que pegou fogo devido a ignorância do dono que teve a ação de atear fogo em todo o galpão devido a reivindicações das mulheres para melhores condições. Essa história é citada, devido o dia ter se tornado o Dia Internacional das Mulheres e pelo movimento levar a cor lilás como representação da sua luta, cujo era a cor do tecido que as mulheres estavam trabalhando na época.

racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição” na proporção de se ver todos esses binários sobre uma dominância masculinizada.

Antes de pensarmos a respeito desse sistema propriamente dito, introduziremos a movimentação que a definição de “sexo” e “gênero” passou ao longo dos anos com algumas fundamentações nas ondas do feminismo para demonstrar a relação<sup>71</sup> que houve e há em muitas discussões sobre a temática e o entendimento da utilização da literatura feminista às questões de gênero, mas sem desconsiderar que mais a frente abordaremos algumas formas de poder para compreensão das influências em ação sobre o corpo sexuado.

Robert Stoller, psicanalista estadunidense, foi um dos pioneiros a utilizar o termo gênero<sup>72</sup> em 1963 durante um Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo. Durante o congresso abordou a questão da identidade de gênero para fazer uma discussão significativa com relação a natureza e a cultura. Nessa perspectiva, foi quando iniciou as distinções entre sexo e gênero que permanecem em pauta até a atualidade. O sexo direcionado para as questões biológicas e o gênero para as questões culturais (PISCITELLI, 2009).

Em 1958, o psicanalista já desenvolvia estudos sobre as questões de gênero na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Esse trabalho era direcionado para os estudos de intersexualidade e a transexualidade, pessoas que eram consideradas e se identificam como tal. Haraway (2004) por meio da sua análise histórica, mostra o binário existente em um ângulo ocidental entre natureza e cultura, natureza e história, o natural com o humano e o recurso com o produto.

Stoller defendia uma natureza sexual nos corpos considerados normais, mas sabendo que os corpos não seguem uma linearidade, pensando em uma perspectiva fisiológica em específico, a partir de 1963, já se tinha o conhecimento a respeito de pessoas que não seguiam a “completude”, exemplos como crianças com traços indefinidos foi e são marcas expressivas para discussões a respeito das questões sexo-gênero. Piscitelli (2009) ao destacar o psicanalista, descreve os casos de clitóris maiores e pênis, em comparação, extremamente

---

<sup>71</sup> Apesar da utilização de autoras feminista renomadas como Beauvoir (2009), Britzman (2021), Butler (2021; 2003), Haraway (2004), Piscitelli (2009), Rubin (1993), Scott (1995) entre outras, reconhecemos que os estudos sobre gênero não foram uma criação do movimento feminista, mas entendemos, depois de leituras, que o movimento feminista alavancou os estudos sobre gênero.

<sup>72</sup> Hawaray (2004) traz a raiz da palavra em inglês (gender), espanhol (género) e francês (genre) que ao traduzir mostram o sentido de gerar, copular estando relacionado com a noção de espécie, o tipo e a classe. Já no alemão e no inglês moderno, as palavras “geschlecht” e “gender” referem às noções de sexo, diferença sexual e sexualidade, diferentemente do espanhol e do francês. No português, de acordo com o *Dicionário Michaelis* o gênero está relacionado a uma ordem geral que abraça características comuns que especificam determinado grupo. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=g%C3%AAnero> >; último acesso: 04/09/2022 às 16:57.

pequenos, fazendo com que os/as médicos/as direcionem para cirurgias ou outros procedimentos para o alinhamento do que é esperado como padrão.

Antes mesmo, em 1955, o biólogo John Money, utilizou a palavra “gênero” pela primeira vez relacionando aos aspectos sociais e biológicos, na época causou grande surpresa, pois até o momento a palavra era direcionada para os aspectos gramaticais da língua. John Money era um psico-endocrinologista que propôs com Anke Ehrhardt, um programa terapêutico como cirurgia, serviço social, acompanhamento como proposta (biológica e social) para pesquisas sobre as questões direcionadas a sexo e gênero (PISCITELLI, 2009; HARAWAY, 2004).

John Money insistiu nas pesquisas relacionadas às questões biológicas de sexo, principalmente aquelas que eram consideradas hermafroditas, focando nas questões sobre orientação psicológica e sexual; diferente, um pouco, de Stoller que abordava seu entendimento sobre identidade de gênero, mas que ambos separavam imutavelmente sua compreensão a respeito de homem e mulher, macho e fêmea (OAKLEY, 2016).

Mas, é importante destacar que ambos tiveram grandes descobertas a respeito da identidade de gênero e a questão de sexualidade:

a criança pode alcançar uma identidade de gênero firme como masculina ainda que falte a insígnia principal da masculinidade, o pênis. O sentido de gênero para uma criança não é necessariamente definido por sexo, e de fato estudos de crianças em geral tem mostrado que elas não usam a anatomia como critério de sexo, ao menos a princípio (OAKLEY, 2016).

Na época essa afirmação foi importante, pois mostrou que a satisfação sexual não estava relacionada ao órgão genital e às questões binárias de gênero, entendendo que a vagina e o pênis são símbolos impostos à feminilidade e a masculinidade concreta criada:

A criança masculina sem pênis, o garoto que caminha, cruza as pernas e assoa o nariz como uma mulher, a portadora de um único cromossomo X que tem fantasias de gestação com uma persistência patética e inflexível, o macho cromossômico cujas gônadas secretam estrogênios e produzem seios, confundindo, deste modo, o diagnóstico social da masculinidade – tudo isso mostra a identidade de gênero como uma variável cultural independente (OAKLEY, 2016, p. 67).

Sobre inúmeras correções genitais como a clitoroplastia que tem como função a cirurgia no clitóris maiores ou a clitorectomia que é a extirpação completa do clitóris ou a vaginoplastia com a mudança para a construção real da vagina, além de procedimentos estéticos, o que podemos considerar dessa movimentação é que o sexo não é natural e que os

papéis de gênero são criações sociais que estão postas como verdades sobre nossos corpos, “Isso equivale a dizer que não é necessariamente a partir da natureza que se criam as dicotomias, e assim que se aprende a perceber o mundo como dicotômico, restando pouca tolerância para a indefinição e a ambigüidade.” sendo uma produção quase que fixa, social e cultural (MACHADO, 2005, p. 261).

Scott (1995) e Louro (1997) trazem essa dicotomia ao analisar a sociedade ocidental e a prática ao pensar o homem e a mulher como “pólos” (LOURO, 1997, p. 31) diferentes que se relacionam a partir de um processo desigual de dominação masculina sobre submissão feminina. Lauretis (1994) na mesma época faz essa discussão com base nas primeiras feministas, as consideradas da primeira onda<sup>73</sup>, que pensavam o gênero com referência a sexualidade.

Nessa época temos como maior referência o movimento sufragista que teve como foco a busca pelo direito de voto das mulheres. O movimento tentou alcançar melhores condições salariais, diminuição da jornada de trabalho, condições higiênicas dignas e essa luta só teve conclusões pertinentes em 1920 quando o voto das mulheres foi permitido, em primeiro plano, na Inglaterra com John Stuart Mill por meio de um projeto de lei. Assim, essa batalha se estendeu por mais de 70 anos. No Brasil, o direito ao voto só ocorreu em 1932 após Getúlio Vargas decretar, por meio de decreto lei, o direito de as mulheres poderem votar, antes disso Juvenal Lamartine, Presidente do Rio Grande do Norte, incluiu um artigo com o poder de voto as mulheres (ALVES; PITANGUY, 1991; MEYER, 2013; GARCIA, 2015).

Com isso, não podemos deixar de citar esse movimento que teve início nos Estados Unidos, mas que expandiu pelo mundo inteiro e com ele a luta pelo direito ao voto e a educação das mulheres. Apesar de ter levado mais de 80 anos para começar a alcançar seus objetivos, esse movimento influenciou gerações de mulheres que acreditavam que após o primeiro passo dado no Parlamento, conseguiriam mover outras ações/leis que pudessem melhorar suas condições de vida (GARCIA, 2015).

---

<sup>73</sup>A primeira onda do feminismo ocorreu no século XIX, mais precisamente no final dele. Na Europa, na América do Norte e alguns outros países fora desses continentes, tinham como principal objetivo os direitos iguais à cidadania e a liberdade das mulheres seja numa perspectiva intelectual, sexual ou política. Na época as desigualdades eram bastante significativas e os que eram considerados como características primárias eram as questões biológicas, religiosas, políticas e sociais. Ao adentrar no século XVII e XVIII, é possível destacar as inúmeras injustiças que aconteciam com as mulheres na época, tais como serem acusadas de fazerem pactos com demônios, bruxas, além de não terem poder em suas vidas (GARCIA, 2015).

Durante esse período, entre a primeira onda e o que é denominado de segunda onda<sup>74</sup>, a mulher era colocada a seu título de pura, contra qualquer ato sexual que fosse direcionado para o prazer. Em medidas fixas a mulher estava sempre a nível inferior ao homem na subordinação de seu corpo às vontades heterossexuais dos homens. Infelizmente, ainda nesse período, o termo “condição feminina” era muito recorrente, não utilizavam “mulher” ou “estudos sobre mulheres” como Grossi (1998, p. 4) aborda: “vagina, útero, seios” eram características imprescindíveis para o reconhecimento feminino, ou seja, o determinismo biológico estava relacionado com a condição feminina.

Simone de Beauvoir (2009) foi grande destaque nesse período, em 1949 ela escreve a sua obra mais famosa: *O Segundo Sexo*, que traz a questão biológica em pauta perpassando pelas discussões da psicanálise, do materialismo histórico, educação, história entre outras. Buscando entender a mulher, seu comportamento, as condições postas a ela, como a mulher é colocada nessa posição de inferior ao homem e as desigualdades sociais e culturais; essa obra marca o século XX e as condições precárias que as mulheres viviam na época, é um registro sobre os protestos e as movimentações feministas até a década de 1980 (ALVES; PITANGUY, 1991; GARCIA, 2015).

Em *O segundo Sexo* a autora<sup>75</sup> (2009) traz um questionamento a respeito da significação da mulher na sociedade que no século XX estava atrelada ao sexo, fêmea e a sua animalidade pejorativa e insultada sobre o macho, visto como orgulhoso, mostrando a mulher como uma outra categoria em relação ao homem, não havendo a necessidade de combinação, relação, alinhamento e reciprocidade entre homens e mulheres. A crítica se dá em colocar o homem como centralidade e nunca como outra categoria, havendo uma explanação e um reforçamento do androcentrismo, colocando a figura masculina como mediadora de todas as coisas (GARCIA, 2015).

Esse período foi significativo, pois o olhar estava mais uma vez direcionado para as questões dos direitos, mas pensando a origem das desigualdades e das práticas culturais que reforçavam o binário masculino/feminino. A segunda onda mostrou as inúmeras formas de poder que existem e que estão relacionadas com as questões de gênero. Começaram a pensar

---

<sup>74</sup>A segunda onda iniciou anos depois quando comparada com a primeira onda, marcou a década de 1960 e 1970 com diversas propostas de manifestações. No Brasil, por exemplo, um dos primeiros estudos foi a tese de Heleieth Saffioti na qual discute o papel da mulher na sociedade de classes. Nessa época, as autoras destacaram a hegemonia masculina muito presente na sociedade. O feminismo radical utilizou dessa verdade para realizar as suas reivindicações contra os princípios patriarcais já muito internalizados nos corpos masculinos e femininos (GARCIA, 2015).

<sup>75</sup> Importante ressaltar que assim como reforçamos a respeito da denominação de algumas autoras como feministas, que Simone de Beauvoir quando escreveu sua obra não utilizou da palavra gênero pelo mesmo motivo do movimento feminista: ainda não era disseminada essa palavra a ponto de ser utilizada como conceito.

o patriarcado também como uma questão política e de análise e fez com que esse conceito vago, se tornasse um “sistema opressivo” como Piscitelli (2009, p. 136) aborda, mas que ainda era culturalmente tratado de forma imutável e natural, por isso e por tantos outros motivos a necessidade em discutir essa temática para que esses comportamentos patriarcais não sejam tratados de forma naturalizados.

Somente na contemporaneidade que esse discurso toma outro caminho, o gênero se desprende da imposição masculina a frente e é com o feminismo da terceira onda que é possível entender esse deslocamento. Há uma crítica à categoria mulher de forma monolítica, a partir da década de 1980 ocorrem estudos que trazem a noção de gênero e sexo como discursos normativos desconsiderando qualquer ligação biológica (GARCIA, 2015; LANZ, 2014). Haraway complementa (2004, p. 222):

A explosão é parte de um vigoroso debate político e científico a respeito da construção de sexo e de gênero como categorias e como realidades históricas emergentes, no qual os textos feministas tornaram-se preeminentes em meados dos anos setenta, principalmente na crítica ao “determinismo biológico” e à ciência e tecnologia sexistas, especialmente a biologia e a medicina. Situadas no quadro epistemológico do binarismo natureza/cultura e sexo/gênero, muitas feministas (inclusive feministas socialistas e marxistas) apropriaram a distinção sexo/gênero e o paradigma interacionista para argumentar a favor da primazia da cultura-gênero sobre a biologia-sexo, numa enorme gama de debates na Europa e nos Estados Unidos. Esses debates variaram desde as diferenças genéticas da capacidade matemática de meninos e meninas, a presença e o significado de diferenças sexuais na organização dos neurônios, a relevância da pesquisa com animais para o comportamento humano, as causas da dominação masculina na organização da pesquisa científica, as estruturas e os usos padronizados sexistas na linguagem, os debates da sociobiologia, as lutas a respeito do significado das anomalias dos cromossomos sexuais até as semelhanças entre racismo e sexismo (HARAWAY, 2004, p. 222).

Posto isso, apesar da segunda e da terceira onda reconhecerem o gênero como uma construção social negando a sua ligação exclusiva com o determinismo biológico, ainda há rastros dessa prática partindo de um costume/saber patriarcal binário onde se faz a ligação masculina e feminina sobre corpos de homens e mulheres. Essa ligação torna-se os “corpos inteligíveis dentro da matriz cultural” (LANZ, 2014, p. 93), como assim? Bem, é possível perceber o gênero muito antes do nascimento de uma criança. Chá revelação, ultrassom, escolha das “roupinhas”, cor do quarto, brinquedos entre outros, compõem as categorias que são direcionadas de acordo com o órgão genital que vem por entre as penas, mas desconstruindo toda essa formação a respeito das construções sociais, históricas, culturais e políticas que percorremos, as genitais deixam de contribuir com o que entendemos por homem ou mulher.

Então o que pode ser considerado natural e normal? Preciado (2016) aponta tanto o sexo quanto o gênero como tecnologias de dominação que a todo o momento diminui os corpos a um processo heterossocial que controla as relações sociais. Essas tecnologias levam as pessoas a modelar-se em uma base instável. A própria cultura se torna uma ação política, de controle sobre os corpos na qual nada pode ser considerado natural.

Para Weeks (2021, p. 52) o sexo tem como função a separação da humanidade entre feminino e masculino, a partir de um processo natural, direcionando a forma como cada um deveria seguir socialmente, ou seja, um termo/sistema que descreve “[...] as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vem como diferenciando homens e mulheres” termo concretizado ao nascer, mas que carrega historicamente e socialmente efeitos do poder.

Sobre o efeito do poder, não podemos deixar de destacar Rubin (1993) em *O tráfico de mulheres* que caracteriza o gênero como produto das relações sociais a partir da sexualidade que é baseado no casamento e na reprodução. A grande questão que Rubin destaca é interessante, pois até a contemporaneidade percebemos que o gênero é classificado como metade, onde o masculino é incompleto e só se torna completo com o feminino. A autora reforça as diferenças existentes entre os sistemas sexo-gênero, mas também destaca algumas similaridades, mas que não podemos deixar levar essas igualdades e diferenças, exclusivamente, como uma questão natural, essa divisão binária de um ou outro e, um sendo o complemento do outro reforça a repressão existente quando corpos não se encaixam nessas definições, melhor dizendo: “O mesmo sistema social que oprime as mulheres em suas (do sistema) relações de troca, oprime a todo mundo em sua insistência numa rígida divisão de personalidade” (RUBIN, 1993).

Seguindo os ensinamentos de Butler (2021, p. 196) o sexo pode ser considerado uma norma, uma prática regulatória que tem como capacidade produzir os corpos e gerar uma materialização imposta que é evidenciada através das práticas reguladoras instituídas na sociedade. Um processo capaz de ser materializado pelas normas regulatórias tornando o sujeito viável e qualificado para a vida da inteligibilidade efeito do poder de fixar corpos.

Louro (2016, p. 15-16) faz uma discussão sobre esse corpo, estranho, não reconhecido pela sociedade e mostra a naturalização que ocorre do sexo como algo imutável:

o ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única

forma de desejo. Supostamente não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista (LOURO, 2016, p. 15-16).

Com isso, ao pensar o gênero, também é possível relacioná-lo às relações de poder que estão presentes nas instituições sociais. Toda e qualquer mudança significativa nos comportamentos compromete diretamente no que é dito como homem ou mulher, assim a palavra gênero está relacionada com as representações simbólicas e com todas as doutrinas existentes na sociedade, sendo o controle da própria articulação do poder, não sendo produto do sexo e não produzindo a sexualidade.

Durante as entrevistas com os/as seis professores/as, assumimos a temática principal na discussão sobre as práticas pedagógicas e as questões de gênero. Recebemos grandes respostas que compõem paralelamente o que estamos apresentando sobre o gênero e o seu poder analítico. Uma das respostas, cabe ressaltar, foi a de Bruno que nos disse sobre a importância de estudar e abordar a temática em sala, “[...] os estereótipos reforçando a diferença de gênero, ignorando o preconceito vivido pelas minorias. Então, é uma luta constante! Nós como educadores, precisamos abordar sempre nossas aulas.” (Bruno). O mesmo, também nos informou sobre a sua prática e como os/as alunos/as reagem sobre a temática:

[...], mas como te falei, nós, professores, estamos sempre atentos para essas situações para intervir, esclarecer o que for necessário. Eu tive uma discussão no oitavo ano sobre gênero esses dias: o que é trans, o que é bissexual, homossexual, e todas as siglas que eles me perguntaram, eu esclareci. Tem umas duas semanas atrás disso. Então, eu sou um professor que não tem essa questão: “não vou abordar isso, porque é um tabu”. Se a gente tiver essa visão sempre de que é um tabu, isso nunca vai ser desmistificado, nunca vai ser falado na escola e vai continuar acontecendo, piorando as situações que nós vemos no dia a dia (Bruno).

Scott (1995) ao utilizar o termo gênero, alinhava homens e mulheres em posições recíprocas, mas não como sinônimo. Nesse sentido, mostrava a importância de se estudar a respeito da feminilidade e da masculinidade em conjunto, evitando a fragmentação ou a separação. Essa afirmação de Scott (1995) é importante, pois reconhece os homens como categoria analítica nos estudos de gênero e sabemos que essa afirmação é utilizada pela primeira vez somente no século XX, a partir da segunda onda do feminismo (BRITO, 2021).

No Brasil também tivemos duas grandes referências que trouxeram o sexo como análise política, Alves e Pitanguy (1991) no livro *O que é feminismo?* afirma que o sexo é político pela sua relação de poder. Salih (2017, p. 51) ao explicar o rompimento da percepção de inteligibilidade com base em Butler, diz que:

Butler se afasta da suposição comum de que sexo, gênero e sexualidade existem numa relação necessariamente mútua, de modo que se, por exemplo, alguém é biologicamente fêmea, espera-se que exiba traços ‘femininos’ e (num mundo heteronormativo, isto é, num mundo no qual a heterossexualidade é considerada a norma) tenha desejo por homens. Em vez disso, Butler declara que o gênero é ‘não natural’; assim, não há uma relação necessária entre o corpo de alguém e o seu gênero. Será, assim, possível, existir um corpo designado como ‘fêmea’ e que não exiba traços geralmente considerados ‘femininos’. Em outras palavras, é possível ser uma fêmea “masculina” ou um macho ‘feminino’ (SALIH, 2017, p. 51).

Após essa afirmação resgatamos Wittig (2022, p. 33) ao pensar de forma isolada o sexo, e concordar com algumas de suas afirmações ao dizer que o sexo não existe (estritamente em uma perspectiva biológica) e que ele é existente na sociedade, exclusivamente, para oprimir e ser oprimido, uma opressão criadora do sexo capaz de induzir a “[...] uma divisão natural dos sexos preexistente à (ou fora da) sociedade”.

Louro (2013) também posicionará o gênero e o sexo por um mesmo caminho de Butler, formados por práticas discursivas. Butler (2003) conceitua sexo e gênero como categorias históricas, busca a desconstrução da relação binária que o sexo está para a natureza e o gênero para a cultura, que implica que o corpo não é vazio e vai se inscrevendo de significados culturais, ou seja, uma construção. A autora discorre sobre uma performatividade<sup>76</sup>, na qual não existem gêneros verdadeiros ou falsos, apenas performances produzidas.

Salih (2017, p. 16), estudiosa de Butler, esclarece que a autora ao utilizar a palavra “performatividade” não está querendo dizer que o gênero é uma performance a qual o sujeito, preexistente, realiza, como um/a ator/a, mas mostra que nós seres humanos não somos uma “[...] entidade preexistente, essencial, e que nossas identidades são construídas” de acordo com as formulações e reformulações das estruturas de poder contestando o próprio entendimento da noção de sujeito.

Ao citarmos as estruturas de poder não podemos deixar de destacar a “família”<sup>77</sup> novamente como uma pauta importante quando se refere aos estudos de gênero na prática pedagógica. Para entendermos melhor, é considerável citarmos juntamente o patriarcalismo que desde o século XIX tomou força absoluta sobre as mulheres e as crianças. Ao adentrar ao

<sup>76</sup> Para Butler o gênero se dá pela repetição dos atos, por exemplo, a masculinidade e a feminilidade são construídas pela repetibilidade da linguagem, não tendo um gênero que precede a linguagem, mas a linguagem fazendo o gênero. Somos assim, efeitos dos atos da linguagem e a nossa identidade de gênero uma performatividade efeito da lei, da cultura, do discurso, da atividade; uma performatividade como um ato, como prática pelo qual o discurso é capaz de produzir os efeitos do poder (SALIH, 2017; BUTLER, 2021).

<sup>77</sup> Novamente, família não vem em um formato generalizado remetendo apenas ao pai e a mãe. Consideramos diversas representações possíveis na sociedade e como diz Louro (1997, p. 126) “Exatamente por levar em conta a presença dos múltiplos arranjos familiares na sociedade é que podemos supor distintas formas de intervenção da família nas disposições escolares”.

capitalismo, como sistema de produção, com influências da era feudal, os povos escravizados não eram considerados pessoas e as futuras mulheres (em uma perspectiva objetificada) dos homens escravizados eram abusadas por seus senhores, momento antes da vida conjugal. Com essa hierarquia estabelecida através da estrutura familiar principalmente no poder do pai, a denominação do patriarcado fortaleceu na capacidade do homem de controlar a mulher em perspectivas gerais economicamente, sexualmente, reprodutivamente, direcionando esse corpo feminino para uma única função: a dos afazeres domésticos (SAFFIOTI, 1987; PISCITELLI, 2009).

Essa superioridade masculina sobre a feminina que é culturalmente reforçada demonstra categorias que funcionam como reforçadoras para as diferenças sociais que existem economicamente e politicamente na sociedade. Essa dominação do corpo masculino sobre o feminino nos mostra e reforça a noção de uma superioridade inata a partir do órgão genital<sup>78</sup> e que essa classificação é lidada de forma naturalizada tendo fortes influências sociais, por exemplo, nas relações dentro da família (WITTIG, 2022).

Sendo assim, reafirmamos o patriarcalismo como um sistema político capaz de controlar os corpos, de dominação masculina e que por séculos foi reforçado pelas instituições, como a família e/ou a religião, que também reforçou os papéis fixos de gênero (AKOTIRENE, 2021).

Para complementar essa relação destacamos a fala de Pedro que consegue expor essa concordância nas práticas pedagógicas:

A escola, internamente, trabalha essas questões na sala de aula. Trabalha também essas questões em um trabalho, talvez uma avaliação. Porém, sobre projetos, nenhum foi trabalhado até hoje, que eu saiba. Ao mesmo tempo, tem a questão do medo. Aqui ainda é um povoado cristão, com base evangélica. Então é visível que alguns pais e mães em não aceitem os seus filhos. Temos que ter o maior cuidado, o maior carinho, ainda mais no momento político em que estamos vivendo. Para o professor está sendo quase uma ditadura. É difícil dar aula. É muito difícil você chegar em sala de aula e ver 30 vidas, 30 culturas diferentes e o nosso papel é compreendê-las. E dependendo da sua postura, essas famílias podem compreender de uma forma diferente. Mas acho que não é só aqui também. É em qualquer espaço. Mas, vez ou outra, eu sou um professor pomposo, eu vou à frente mesmo (Pedro).

Apesar de o professor adentrar à pauta da não aceitação dos/as filhos/as que fogem dos papéis de gênero estabelecidos, o mesmo reforça a dificuldade em abordar a temática devido

---

<sup>78</sup> Saffioti (1987) explica que os homens e a sexualidade masculina foram e são culturalmente conduzidas a seu favor direcionando, exclusivamente, aos órgãos genitais, daí a expressão do “falo” relacionado ao pênis e o seu poder.

aos pais de seus/as alunos/as e a suas religiosidades não permitirem tal abordagem na tentativa de considerar a própria representação do modelo familiar ocidental que é constituído por um homem, uma mulher e seus/as filhos/as, essa forma é considerada natural, tanto a família composta por esses membros como a defesa da heterossexualidade (LOURO, 1997).

Quando o professor aborda a pauta da não aceitação, ele perpassa pela expressividade da sexualidade que é uma temática que comporta a família principalmente como motivo de punição e essa punição pode relacionar-se às crenças religiosas e costumes de cada pai, mãe e/ou responsável. Infelizmente essa pureza é reforçada e o despertar do sentir é ignorado e invisibilizado.

Eduardo de forma breve acaba citando a família como uma das questões ao pensar o gênero na prática pedagógica:

[...] porque muitos desses meninos eles se revelam na escola e em casa são outra pessoa ou tenta ser ou, às vezes, não tem coragem de conversar e nem de se abrir com os pais ainda. Eu sempre – não sei os outros professores – tenho um diálogo muito bom com esses alunos, mostrando os prós e os contras das decisões deles, às vezes, até questionado se não está cedo para se tomar essa decisão, se sim ou se não, mas é uma questão particular de cada um. Eu não interfiro! Às vezes tento ajudar, aconselhando eles: “se quer ser assim, vamos ser, mas tem que ter cuidado com isso, com aquilo. Se precisar de mim, estou à disposição”. Sempre friso para eles que o passo mais importante dessa decisão deles é ter a família apoiando. Não fazendo coisas escondidos! Já aconteceu de eu estar ajudando, os alunos escondendo dos pais, o pai descobriu depois e isso dar o maior problema, pois o pai reprime. Eu sempre aconselho que, primeiro, é importante a liberdade com a família. Sempre seguindo essa linha de raciocínio (Eduardo).

Mesmo a frente dessa potência que é a identidade de gênero sendo trabalhada como acabada e definida, pensando o homem e a mulher como um “legado da natureza” (LANZ, 2014, p. 186), a prática corporal faz parte desse sistema que sofre com a docilidade e a fixidez da regulamentação da masculinidade e da feminilidade. Lanz (2014) aborda que são treinos, molduras, disciplinas que parecem um atributo que nasce no corpo e que não pode ser retirado, uma imutabilidade que acima chamamos de generificação dos corpos.

No decorrer das entrevistas notamos que até mesmo entre os/as próprios/as alunos/as havia a tentativa de regulamentação da masculinidade e da feminilidade. Eduardo, da escola Rosa do Deserto aborda: “Eu já tive problemas com os alunos, mas não como uma acusação ou racismo, mas chega sempre um ou outro comentário. Nós precisamos estar sempre inibindo isso nas nossas aulas”. José, da escola Flor de Maio, nos descreve com mais detalhes esse processo de regulamentação que ocorre entre os/as alunos/as:

[...] desde a minha época: “gayzinho, veado, sapatão”. Você escuta esses vocabulários dentro da sala de aula. Então, eu sempre busco intervir quando escuto vocabulários relacionados à sexualidade ou racial, que a gente está lidando também [...]. Se um chama o outro de gay, eu falo: “vamos entender o que é a palavrinha gay”? “Vamos ver o contexto histórico, onde está ligado essa palavrinha”. Então, eu sempre busco definir isso. Eu nunca tive um caso de agressão homofóbica, mas eu tive palavras homobólicas, onde eu parei a aula e dei uma explicação. Aí, realmente, eu paro tudo o que estou fazendo. Isso sou eu, como professor, agora não sei sobre os outros professores. Eu, como professor, paro tudo o que estou fazendo e dou uma aula de cidadania, porque eles precisam disso (José).

Esse formato é tão recorrente que a maioria dos/as professores/as citaram casos de desrespeito, discriminação por parte dos/as próprios/as alunos/as. Por exemplo, Bruno e Pedro que são da escola Girassol, relataram a mesma vivência mesmo em entrevistas separadas. Bruno destaca “[...] já percebi diversas situações relacionadas aos alunos gays, no qual preconceito vinha de uma forma muito agressiva e sempre precisava que o professor intermediasse essa situação”, o professor também complementa “Eu percebo mais um preconceito de meninos para com meninos, do que meninas para com meninas ou meninos para com meninas. Por exemplo, se o rapaz for um pouquinho afeminado [...]” (Bruno). Pedro também deu seu depoimento sobre essa discriminação:

Já aconteceu durante as aulas de Educação Física, tanto em sala de aula com as aulas teóricas como nas práticas. Já aconteceu de uma piada ou outra; de separar ou querer segregar uma aluna do time de participar de certo esporte. A gente tem que intervir, vai conversando com jeito, volta para a sala de aula, discute sobre isso. Eu tenho facilidade em trabalhar essas questões porque eu ministro aulas de história e, como se sabe, a história é ligada diretamente com essas questões e também tem o fato de você vai olhar em todos os eventos históricos (Pedro).

É pertinente que apesar dos/as professores/as exporem a sua capacidade de discutirem e intervirem quando acontecem casos de discriminação, homofobia e preconceito, ainda assim essas relações estão sendo tratadas como privadas e de cunho familiar e novamente se tornam práticas proibidas, segregadas. Através das falas dos/as professores/as reconhecemos as oportunidades do ambiente escolar de promover o rompimento das desigualdades, ou seja, oportunidades paradoxais cabíveis da instituição social promover a produção e a reprodução de preconceitos ou a implementação de políticas que enfrentem essas dicotomias (PASSOS, 2014).

Quando trouxemos a noção de performatividade de Butler, é importante acrescentar Preciado (2016, p. 29) que aborda a produção “sexo-prostético”<sup>79</sup> correlacionando-o com a

<sup>79</sup> Para Preciado (2016), o gênero, para além de performativo, como elaborado por Butler (2003) é, também, dado na materialidade dos corpos: ao mesmo tempo que é orgânico é construído.

noção de natural controlada por uma máquina heterossexual vista como real e única na sociedade. Todo e qualquer desvio é direcionado para a renaturalização e encaixe no sistema binário. Essa elaboração próstética está relacionada ao poder na idealização e na produção de corpos masculinos e femininos para que continue havendo uma linha tênue entre sexo, gênero e desejo que, logo, veremos a frente com a ideia de inteligibilidade.

Ao final da entrevista com o professor Bruno (que não é formado em Educação Física, mas atua na disciplina há três anos, sua formação é em Letras e já faz 30 anos que mora em Itaberaí-GO) perguntamos a ele se havia alguma questão que não conversamos e que gostaria de falar, ele nos respondeu:

Eu acho pertinente que os professores abordem mais essas questões, por mais que a gente fique com medo e receio pelo momento em que vivemos, e pelo fato do Brasil ser um país homofóbico, onde mais mata homossexuais e transgênero no mundo. Entender que a individualidade pertence à pessoa, esclarecer sobre a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual. Entender que não há termos como “ideologia de gênero” e não há essas coisas que são propagadas por *fake news* dentro das escolas. Então, nós temos esse papel informativo e é realmente necessário abordar sobre as questões de gênero, até porque os alunos estão em uma fase em que estão se conhecendo. E, às vezes, a própria família não tem essa informação para fornecer ao aluno. E, em alguns casos, infelizmente, leva até mesmo ao suicídio, porque o aluno ele se sente mal, se sente fora da sociedade por não ser considerado padrão, heteronormativo. Então, acaba que é importante a discussão sobre gênero e também estar preparado para as perguntas dos alunos sobre sexualidade, porque é totalmente marcante o que você vai responder e também é a partir daquela resposta que vai surtir um efeito negativo ou positivo. Portanto, a gente tem que ter sempre esse cuidado, de como abordar essas questões (Bruno).

Através da opinião de Bruno, referenciamos Haraway (2004) como suporte quando traz o sexo como uma categoria política, que com o tempo foi se naturalizando e tendo sua potência com a heterossexualidade (ou o padrão heteronormativo que Bruno cita) e o gênero. Partindo do mesmo princípio, entendemos que homofobia, transfobia, “ideologia de gênero” e as *fake News* destacadas pelo professor podem ser consideradas fontes de poder, uma diferença semiótica acompanhando os corpos. Em complemento Wittig (2022), mostra que essa categoria tem a intenção de dominação e compulsão sobre os corpos. A categoria sexo não está preexistente a outra categoria, como o gênero, não sendo um produto de dominação natural, mas que, foi e é uma categoria praticada e tem dominância social e política sobre homens e mulheres reforçando a heterossexualidade ou até mesmo a criando e controlando uma população maior.

Um dos questionamentos quando pensamos acerca dessa heteronormatividade é a relação com a própria representação que, por hora, tem o grande poder em definir as

identidades. Acreditamos que podemos fazer uma breve relação entre a performatividade e a representação, desconstruindo a noção de identidade como fixa e imutável, a partir do conceito de performatividade abordada por Butler.

Para compreendermos, buscamos Butler (2021, p. 213) que trabalha uma “reiteração de uma norma ou conjunto de normas”, ou seja, a partir do momento em que ela ganha força, logo ela deixa de ser considerada uma repetição, não sendo, uma perspectiva teatral, pelo contrário, tem historicidade e é inevitável, assim como o sexo que adquire o seu efeito naturalizado sobre os corpos, em ambos os casos há um escapamento da imutabilidade e da fixidez da norma.

Um exemplo simples para entendermos essa deixa, durante a fala de Pedro, ele afirma:

Quando trazemos o futebol, ainda há uma ideia machista de que o futebol é só para os meninos. Quando tem uma menina participando do jogo e ela está ali presente, fazendo parte do time, ela é vista ali dentro, é chamada, o que garante um respeito. Como te disse antes, aqui ainda é um espaço privilegiado, não há esse preconceito como já vi em outras escolas, em outros ambientes. Então, sim, essa interação deles no esporte, traz respeito até mesmo em sala de aula, fora do espaço escolar (Pedro).

O futebol considerado para meninos, inclusive o esporte mais citado nas entrevistas, faz parte de um processo de repetibilidade a ponto de se tornar uma representação característica da masculinidade. Quando a escola trabalha com a prática do futebol e reconhece meninas que fazem e gostam da prática é considerado um ambiente que sai do convencional e se torna um privilégio. Salih (2017) discorre sobre essa sequência:

O que Butler quer dizer é que o gênero é um ato ou uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo, já que é impossível alguém existir como um agente social fora dos termos do gênero (SALIH, 2017, p. 52).

Considerando a discriminação presente nas aulas de EFe, é dividido a ação estereotipada que se preserva nas atividades, seja através das capacidades físicas de cada aluno/a, em sua composição corporal, sua vestimenta e a forma como interage, podendo identificar com clareza que as representações que não se encaixam na heterossexualidade, ensinada, tratada e legitimada, são assujeitadas por parte da comunidade escolar (PASSOS, 2014), assim nem todas as escolas condizem com o que Pedro avalia. Na escola Flor de Maio, Ana Luíza traz outro argumento que diferencia da vivência relatada na escola Girassol, e reforça o princípio da repetibilidade:

Os mais velhos fazem isso, mas de forma velada. Eles não são bobos. Às vezes não querem jogar quando um menino tem dificuldade ou quando é uma menina. Aí eu converso com eles assim: “Isso aqui não é uma escolinha de futebol. Aqui temos todas as modalidades. Vai chegar uma época em que vai ter um conteúdo que você terá dificuldade, e elas não vão ter que te ensinar. Você vai querer que elas tratem você desse jeito? Porque aí vai ser a hora delas ajudarem você. Ninguém é bom em tudo! Ninguém é perfeito em tudo! Então, tem coisas que vocês são bons, elas não são tanto quanto, mas é bonito ver vocês se ajudando, é isso que estou analisando. Eu não estou analisando quem faz mais gols”. É assim que a gente tem que fazer (Ana Luíza).

O incentivo do/a professor/a ao rompimento das práticas esportivas enquanto exclusivamente de cunho masculino reforça ensinamentos contra brincadeiras maldosas, agressivas, homofóbicas, transfóbicas, pois é perceptível que “comportamentos como estes acabam por produzir uma representação de masculinidade que pesa para os meninos, uma vez que necessitam, constantemente, provar que são machos. Esse procedimento de produção do sujeito masculino pode limitar sua participação em atividades corporais que não sejam masculinizadora” (GOELLNER, 2010, p. 79). Com isso, teremos de ter força para romper com a representação masculina e feminina estereotipada mostrando as diferentes possibilidades de expressá-las.

Durante as entrevistas e o quantitativo de informações que iríamos recebendo ao longo da semana, começamos a questionar: “e se as diferenças não fossem mais alinhadas ao sistema sexo-gênero?” Como Auad (2017, p. 20) reforça “[...] ter um pênis ou ter uma vagina poderia ser apenas uma diferença física entre outras” e se as diferenças entre gêneros fossem marcadas pelo tamanho das mãos? Ou o tamanho dos olhos? Qual seria a noção de sexo? Será que reconheceríamos somente dois modelos de gênero? E dois sexos? Esse questionamento da ordem binária foi abordado em Scott (1995, p. 89): “[...] as linguagens conceituais empregam a diferenciação para estabelecer o significado e que a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação”.

Diferente de uma perspectiva estruturalista, o pós-estruturalismo já nos propõe uma perspectiva fluida nos significados das relações, ou seja, a valorização no processo para o entendimento do que é mulher e do que é homem, esse movimento filosófico irá nos proporcionar uma crítica à fixidez da masculinidade e da feminilidade que reforça um modelo único de ser no mundo.

Sendo assim, percebemos que a todo o momento as relações sociais e culturais criam e recriam o sistema sexo-gênero e, tudo aquilo que não é característico do seu sistema é oposto, ou seja, se entendermos que o gênero é construção e que não possui nenhum molde “natural”,

“estático”, “fixo” ao sexo, logo as diferenças entre sexo e gênero se tornam cada vez mais fluidas e instáveis (BUTLER, 2003, SALIH, 2017; AUAD, 2017).

Wittig (2022) em sua provocação, mostra que a existência da lésbica desconstrói o entendimento sobre o que é natural, ou seja, estamos vivendo sobre um fato artificial que nos constitui e que nos leva a acreditar que as mulheres foram reconstruídas politicamente e economicamente para pertencerem a um grupo social. A lésbica, o gay e/ou o/a trans estão sendo considerados/as nem homens e nem mulheres, mas um desvio da sociedade.

Podemos pensar todas essas relações de gênero como uma agência. Esta representa as relações sociais a partir das diferenças, o que veremos sobre o efeito do poder, muito além de uma perspectiva genealógica é que essas relações dão direção para as relações de poder, ou seja, à medida que as relações sociais vão se transformando, as representações do poder também se transformam. Scott (1995, p. 86), para entendermos esse movimento, ilustra exemplificando a “Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental”. Por meio dessas representações simbólicas demonstram o significado de mulher e da feminilidade, mas pensar essas categorias como fixas não contemplam as mulheridades e as possibilidades de mudanças que existirão ao longo do tempo.

Oakley (2016) em relação a identidade de gênero mostra a sua importância na construção do papel de gênero, sendo o movimento de sentimento que acontece em si de ser homem ou mulher e o viver diante disso, no caso, exercer esse papel social. A autora mostra a biologia como “plástica” que é modificada para se encaixar em uma identidade a qual o sujeito reconhece, mas, a todo custo, querem que a identidade que lhe foi dada seja moldada pela biologia.

Com intuito de esclarecer a não fixidez das descobertas e aventuras dos corpos optamos em destacar a sexualidade e a transgeneridade para que, em sequência destaquemos o efeito do poder sobre o corpo que até pensado de forma natural, é modulado para se tornar uma categoria de controle social. Fizemos aqui neste subcapítulo uma breve passagem pelo movimento feminista (primeira, segunda e terceira onda) para que possamos continuar entendendo e respeitando o que foi a união entre os corpos subalternizados, corpos que foram considerados frágeis e que pelo poder foram submetidos/as a inúmeros trabalhos rígidos e desiguais. A discussão pelo sistema sexo-gênero nos mostrou a possibilidade de entender a noção de inteligibilidade e a forma de rompê-la por uma desconstrução na perspectiva biológica e estável. Assim, continuemos discutindo sobre gênero, performatividade e redescobrimo o sexo através da sexualidade e da transgeneridade como desvio da norma.

## 2.4 Por entre a sexualidade e a transgeneridade

Seguindo os desvelamentos a respeito do sistema sexo-gênero, tomamos como necessário abraçar a discussão sobre sexualidade a partir do momento que todos/as os/as professores/as em algum momento da entrevista exemplificaram a temática quando propusemos a pensar acerca da transgeneridade. Apesar de todos/as os/as professores/as alegarem já terem ouvido falar sobre a temática, poucos conseguiram dialogar.

Nós perguntamos “E as questões sobre transgeneridade? Já ouviu falar?” tivemos respostas positivas, como “Claro! Sim! Se não me engano, a ‘trans’ é a mudança do sexo, não é isso? [...]” de José ou de Bruno com “Sim. Mas no caso da escola nunca tive nenhum aluno transgênero”, tivemos também respostas mais elaboradas como a de Pedro da mesma escola de Bruno:

Já sim! Já ouvi falar sobre essa questão da Identidade de Gênero. Cada pessoa possui a sua identidade de gênero. Aquele que já nasce e se identifica, ela já tem uma vida de acordo com o “patriarcado” da sociedade, é muito mais fácil, muito mais prático, parece que os caminhos já estão abertos. Quando você se depara com a situação em uma criança, um adolescente ou até mesmo uma pessoa adulta, não se identifica com o seu gênero e passa por essa transformação, essa transgeneridade, a gente vê as dificuldades, os desafios, mas é uma questão que está em muita pauta e que a gente trabalha em sala de aula já, estamos rompendo essas questões do preconceito (Pedro).

À partida a transgeneridade não é uma discussão sobre orientação sexual<sup>80</sup>, por exemplo, a relação entre o conceito de homossexualidade com a transgeneridade. Não é exclusivamente a relação com o corpo físico e a sua mudança como destaca José. Apesar de Pedro ter citado o patriarcalismo para relacionar com aqueles/as que entendem e reconhecem em seu corpo físico (o cisgênero), compreendemos a partir da lógica de entendê-lo como um sistema de exploração, de interesse econômico e político que reforça a heteronormatividade (SAFFIOTI, 1987).

Louro (2013, p. 49) coloca “os discursos traduzem-se [...] pelos próprios sujeitos” essa afirmação a partir de todas as discussões que já fizemos até o momento estão relacionadas às questões da heterossexualidade que é uma política controladora com função de normatização social e cultural que a autora esclarece que não somente pessoas que estão dentro dos padrões

<sup>80</sup> Sobre a orientação sexual, Vaz (2021, p. 62) nos mostra que “[...] pode-se então observar sua manifestação no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, bem como não se nega que possa haver influências biológicas, embora não sejam as únicas, nem as mais determinantes.”. Ou seja, não desconsiderando o aspecto biológico, mas trazendo como pauta os aspectos emocionais e sociais também.

estabelecidos reforçam os discursos heteronormativos, mas as próprias pessoas que estão sendo categorizadas compõem a heterossexualidade compulsória que já é, muito antes do nascimento, trabalhada e discutida. Essa consequência é alcançada quando perguntamos aos/as professores/as sobre a transgeneridade e nos deparamos com respostas curtas e imediatas.

Reforçamos que ainda que todos/as reconhecessem a palavra, nem todos/as informaram sobre o assunto. As respostas curtas nos informaram sobre a não compreensão no assunto como a de Eduardo “Para falar verdade, eu não entendo muito do assunto. Não é vergonha, a gente pode estar buscando sobre esse conhecimento” e de Isabela que foi bastante resistente na entrevista com poucos diálogos “É a partir deste ano, como te disse, que estou trabalhando com Educação Física. Ainda não me deparei com essa situação. Enquanto professora de Língua Portuguesa, sim, a gente sempre se depara.” e complementou “Ainda tem muito preconceito em relação à sexualidade no ambiente escolar” (Isabela).

Então, para que essa dissertação continue sendo um aporte teórico de consultas e entendimentos a respeito desse tema que é presentemente visto nas escolas e para que professores/as não sintam vergonha, caso venham a ter ou que aprofundem os diálogos nas entrevistas para discutir essa temática, decidimos dar realce ao entendimento sobre sexualidade para que em seguida correlacionemos com a transgeneridade.

#### **2.4.1 Sexualidade**

Quando se pensa em sexualidade um dos primeiros questionamentos sociais é se a esta é mesmo natural. Após estudos sobre a sexualidade, não é cabível termos puramente essa ideia, pois estaríamos ignorando todas as influências sociais, culturais e políticas. Aceitar a sexualidade como um processo naturalizado é aceitá-la como um processo da natureza, exclusivamente, universal sobre todos os corpos (LOURO, 2021).

Nesse momento, de antemão, compreendemos a sexualidade como um aparato, uma tecnologia que influencia a sociedade. Sabemos, com base em autores/as explicitados/as (BUTLER, 2003, 2021; LOURO, 2001, 2013, 2016) que a sexualidade não está e não é definida exclusivamente pelo fator biológico, rompendo com o princípio da inteligibilidade que Butler critica sabiamente e, por ser um aparato que ela é, a todo o momento, influenciada pela sociedade e pautada de construções sociais e culturais.

De acordo com Weeks (2021) é recorrente na sociedade as discussões sobre os desejos sexuais, porque o corpo biológico, completo de sentimentos, órgãos, vontades, é moradia da

sexualidade carregada de ideologias, crenças e segue por uma perspectiva histórica, por isso e outras, carregada de questões morais e políticas definidas pelas relações de poder e por séculos, até o final do século XIX, o desejo sexual estava diretamente relacionado ao homem. Em relação às mulheres<sup>81</sup>, afirmavam que a prática era, somente, para as necessidades de reprodução e para a constituição da família, controlando o próprio prazer feminino, considerando-o pecaminoso e patológico (GROSSI, 1998). De acordo com Weeks (2021, p. 60) a respeito do desejo sexual é que:

[...] nossas necessidades e desejos sexuais como acidentais ou como produtos da sociedade. Eles estão profundamente entranhados em nós como indivíduos. Isso não significa que eles não possam ser explicados socialmente [...] os sentidos que damos a nossos corpos e suas possibilidades sexuais tornam-se, de fato, uma parte vital de nossa formação individual, sejam quais forem as explicações sociais (WEEKS, 2021, p. 60).

Como vimos, os estudos de gênero ganharam força nos anos 1960 devido as lutas libertárias, como os movimentos sociais de 1968, revoltas estudantis de maio em Paris, movimentos Hippie, a Guerra do Vietnã e a Ditadura Militar no Brasil. Além da AIDS<sup>82</sup> que se destacou nas discussões relacionadas a sexualidade. Cabe ressaltar, ainda nos anos 1960, a pílula anticoncepcional, o questionamento quanto a virgindade como regra antes do casamento; o próprio entendimento sobre a prática sexual começa a ser questionada, numa perspectiva ocidental, as indagações estavam sendo voltadas para o prazer e não, exclusivamente para a reprodução (GROSSI, 1998).

De acordo com Weeks (2021) a homossexualidade e a heterossexualidade foram categorizadas pela primeira vez em 1869, pelo escritor auto-húngaro, Karl Kertbeny com o objetivo de discutir a reforma sexual da política alemã para a revogação das leis antissodomitas que atuavam como forma de definir a homossexualidade como uma categoria benigna, antes desse período, a prática sexual era considerada sodomia, uma prática particular de um tipo de pessoa. A priori, a proposta de Kertbeny era tornar a prática homossexual benigna, mas os sexólogos da época, como por exemplo Krafft-Ebing, direcionaram a prática para uma questão médica e moral.

<sup>81</sup> É importante ressaltar que as primeiras feministas que se questionaram sobre esse papel, não romperam com todas as questões relacionadas ao feminino e a sua interligação com a cultura e com a natureza, para muitos ainda havia características naturais, biológicas e sociais marcantes sobre as mulheres e que, infelizmente, a invisibilização dos seus corpos era reforçada por elas mesmas (WITTIG, 2022). Nesse sentido Saffioti (1987, p. 34) propõe alguns exemplos que são ouvidos até a atualidade como “homem não chora” ou “se sentem como mocinhas”, reforçando o poder do homem e diminuindo o poder da mulher.

<sup>82</sup> AIDS é uma sigla em inglês referente a *Acquired Immunodeficiency Syndrome* ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) (ROTONDANO, 2022).

No século XX, a heterossexualidade se tornou a norma e a sexologia teve o seu papel fundamental nessa questão, de acordo com Weeks (2021, p. 79-80):

A sexologia [...] em primeiro lugar, tentou definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características distintas dos homens e das mulheres biológicas. Em segundo lugar, ao catalogar a infinita variedade de práticas sexuais, ela produziu uma hierarquia na qual o anormal e o normal poderiam ser distinguidos (WEEKS, 2021, p. 79-80).

A heterossexualidade, como instituição, tem o poder de delimitar padrões e, ao mesmo tempo, mostrar o que está fora da regra, considerando a discussão sobre a sexualidade tópico central nesse momento, é ela que descreve os corpos que discutimos e exemplificamos como subalternizados (LOURO, 2016; WEEKS, 2021). Para Wittig (2022), apesar da negação existente da natureza e que tudo é cultura, ainda há a permanência da naturalização da heterossexualidade.

E a homossexualidade? Tão polemizada, o que ela significa? A partir da historicidade, foi uma invenção do século XIX. Nesse período, havia a prática sexual entre duas mulheres, entre dois homens, por exemplo, como entendemos, mas não era denominada com esse nome, chamavam de sodomia. Considerada uma ação pecaminosa na segunda metade do século, as pessoas que praticavam começaram a ser reconhecidas por tal ato e assim, serem denominadas, de modo que se tornou uma questão social, moral, pertinente e diferente (LOURO, 2016).

A interpretação da homossexualidade como uma prática pecaminosa, mostra as tentativas da sociedade ocidental na construção de uma vida monogâmica familiar composta por um homem, provedor do lar e da mulher cuja função é cuidar dos/as filhos e da casa, ou seja, a homossexualidade ameaçaria a família, Preciado (2020, p. 38) complementa em relação ao modelo, fixo, influenciador da masculinidade que advoga e controla todos os corpos:

A família branca heterossexual não é somente uma potente unidade econômica de produção e consumo, mas, sobretudo, a matriz do imaginário nacionalista estadunidense (PRECIADO, 2020, p. 38).

Desse modo, a homossexualidade como um regime, vincula-se aos discursos preconceituosos e não, necessariamente, às questões sobre identidade e cultura. É o mesmo jogo que acontece com as identidades e as diferenças, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para a sua estabilidade mesmo que a homossexualidade seja excluída é

preciso colocá-la como marginal para instituir a heterossexualidade como natural, ou seja, um sistema de produção e repressão (SALIH, 2017).

Para Weeks (2021), em 1969, a homossexualidade era considerada uma perversidade e essa consideração teve fortes efeitos na prática social e principalmente na médica reforçando um destino sexual, predeterminado a partir da “escolha” de cada pessoa. O autor complementa que, continuamente, o que é considerado permitido em um ambiente pessoal privado, estará controlado por valores sociais. Apesar da sexualidade não poder ser 100% controlada e estar em movimento constante, podemos vê-la como diferença e alteridade não sendo um problema, mas que os problemas fixam nela como destaca Britzman (2021).

Segundo Louro (2016) a sexualidade e o gênero são efeitos das instituições de poder. São inconstantes porque estão incompletos, refletindo e permeando por entre a história e a cultura, sendo impossível manter esses efeitos estáticos em uma marcação.

Preciado (2020) em *Pornotopia*<sup>83</sup>, mostra a invenção da revista *Playboy* trazendo aprofundamentos a respeito da sexualidade. A *Playboy* que foi uma revista criada na década de 1950 expressava em seu conteúdo, fotografias de mulheres nuas, reforçando a heterossexualidade dominante controlada por homens, estadunidenses, e seus desejos. A revista trouxe para o mundo ocidental uma movimentação política e sexual que modificou a prática sexual, as vontades sexuais e até mesmo a produção capital do prazer. Homens e mulheres foram moldados/as e na época, de acordo com Preciado (2020, p. 33):

o Exército estadunidense e suas violentas medidas de estigmatização da homossexualidade deram lugar a uma campanha sem precedentes de visibilização e de repolitização da dissidência sexual nos Estados Unidos. Entre 1941 e 1945, mais de 9 mil homens e mulheres estadunidenses foram diagnosticados como “homossexuais” e submetidos a curas psiquiátricas ou considerados não aptos para o serviço militar (PRECIADO, 2020, p. 33).

Nascimento (2021b) mostra que as técnicas farmacopornográficas, por exemplo, constroem um determinado modelo de sujeito que rege a prática heteronormativa. Esse sujeito, poderoso, também é reinventado sobre efeito das relações de poder, desde o século XVIII. De todo modo, vimos em Preciado que essa prática discursiva altera os modos cis-heterossexuais, o que, antes, era considerado um sistema biológico e natural. De acordo com Nascimento (2021b, p. 133):

---

<sup>83</sup> “Pornotopia” como leva o título do livro de Preciado (2020), se refere as relações entre a sexualidade, o prazer, a tecnologia com o espaço, havendo modificações sexuais e de gênero com o tempo e, produzindo, a todo o momento, uma subjetividade sexual.

[...] nossos corpos são artificiais, no sentido de que são produzidos, assim como nossos desejos, e, principalmente, por ser fundamental para o entendimento dos nossos corpos no século 21, corpos produzidos a partir de técnicas biotecnológicas e semióticas (NASCIMENTO, 2021b, p. 133).

Butler (2003) nos mostra a sexualidade como desejo, esse desejo que apresenta características do sujeito, o seu processo de autoconhecimento e a sua vontade de conhecer o Outro para, novamente, se voltar a si mesmo. Assim como a sexualidade, o gênero acompanha o movimento do fazer, diferente do ser que é posto a nós como um estado ontológico. Para Salih (2017, p. 52): “alguém já é seu gênero e a escolha do “estilo de gênero” é sempre limitada desde o início.” Porque nos conduz a performatizar sobre essa identidade de gênero e/ou orientação sexual, pensando a sexualidade como escolhida.

O que acontece e o que é possível afirmar com base em Salih (2017) é que desde os meados do século XIX, a sexualidade e o gênero foram produzidos pela lei da época e que “ao mesmo tempo que proíbe as uniões homossexuais/incestuozas, a lei as inventa e as provoca” (SALIH, 2017, p. 65-66).

Para Preciado (2016) ao propor uma prática contrassexual que visa a equivalência entre os corpos as quais ele chama de corpos que são falantes, aponta uma alternativa de resistência contra a tecnologia da sexualidade que é exclusivista homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade e que fabrica produtos como o desejo, o orgasmo de um único modo, a partir dos órgãos reprodutivos que são colocados, exclusivamente como órgãos sexuais produtos da tecnologia.

Por fim, apesar de Preciado (2016) parecer ser radical em suas palavras, ele nos revela a dominação masculina e heterossexual presente em nossos corpos, em nossas identidades e em nossas práticas sexuais. O autor expõe a tecnologia social heteronormativa (linguística, médica, doméstica) que produz corpos homem ou mulher como uma máquina.

Dialogar sobre a sexualidade, o feminino e o masculino, parte de uma análise histórica para compreender indevidas intervenções veiculadas em noticiários, revistas, jornais, entre outros mecanismos tecnológicos de poder. Dialogar sobre a binariedade é também uma forma de direcionar para a corporeidade como matéria de símbolo como Breton (2007) destaca.

Nunes (2016) nos traz uma perspectiva através da diferença, no sentido de pensar que sou aquilo que o outro não é e vice-versa, porém o caminho que a sexualidade toma é de valorizar mais um lado (heterossexualidade) do que o outro (homossexualidade), sendo um o poder e o outro estando à margem do poder. De acordo com Scott (1995, p. 92):

[...] a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1995, p. 92).

Diante de algumas exemplificações trouxemos Goldenberg (2005, p. 71), em sua pesquisa sobre gênero e corpo na cultura brasileira, realiza a pergunta para homens de classe média carioca “O que você mais inveja em uma mulher?” a autora nos traz que 40% dos homens pesquisados não invejavam nada nas mulheres e, quando dito, invejavam a capacidade de reproduzir e a maternidade, ou seja, a potência que os corpos ganham na cultura e o quão a reprodução e a maternidade está ligada a esse corpo feminino, em seus órgãos, nas suas práticas sociais, sexuais, nos seus gestos como um símbolo único da mulher. Goldenberg (2005), explica que o corpo feminino, com os anos, conseguiu se livrar desse sujeitamento quanto aos serviços seja profissional, seja doméstico e/ou sexual, mas ainda se encontra sujeito à referência, a prática sexual, a questão estética e a maternidade.

Harding e Pereira<sup>84</sup> (1993), ambas na década de 1990, especificaram a rigidez ao entenderem os objetivos do movimento, a começar que homens e mulheres “habitam uma matéria biológica em movimento” (HARDING; PEREIRA, 1993, p. 25) e partindo desse deslocamento, sabemos a diferença estrutural entre os corpos, todos os corpos. Parto, menstruação, menopausa são vivências para alguns corpos, já para outros não, mas não há uma determinação fixa que mulheres passem por essas experiências, pois há inúmeros exemplos que rompem com esse ideário. O objetivo não é igualar ou pensar como opostos homens e mulheres, pênis e vagina, pelo contrário, parte das diferenças existentes entre todos os corpos, negando a própria inteligibilidade e determinismos biológicos sexuais. A chave para entendermos essas questões, esse problema, está na dificuldade em pensar os direitos a partir das diferenças, não colocando o fator biológico como centralidade.

Quebrando essa normativa binária fixa, na tentativa de cruzar com o binário feminino-masculino, na ilusão, na utopia de pensar uma sociedade “andrógina e sem gênero”, na tentativa de não sofrermos pelos estereótipos e as opressões postas nos gêneros, desconsiderando os papéis sexuais, o entendimento pela identidade sexual, onde a anatomia sexual não seja centralidade primária do amar e ser amado/a como proposto por Rubin (1993, p. 55). Em vista disso, o que movimentou o nosso destaque ao discutir a respeito da

---

<sup>84</sup> Embora as autoras, na época, defendam a distinção entre sexo e gênero preconizando o próprio determinismo biológico, o artigo “*A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista*” nos mostra o movimento das dicotomias que eram latentes na época e o que estavam pensando a respeito da relação e diferença entre homens e mulheres. As autoras (1993) revelam que apesar de quererem pensar diferente, a própria realidade é cercada pelas dicotomias falsas que criamos e criticamos, mas que, afirmam não poderemos desconsiderá-las enquanto forem nossas estruturas.

sexualidade e destacar mais uma vez essa normativa binária é que ambos fazem parte desse entendimento social, político e cultural de uma única possibilidade: a heterossexualidade. De acordo com Nascimento (2021b, p. 95):

São as relações de poder que vão determinar uma verdade sobre um corpo sexuado, fixando a diferenciação sexual binária como uma condição anterior à fabricação do gênero. Deflagrar esses modos de produção nos leva à compreensão de que o sexo também é discursivo, cultural e histórico, assim como o gênero, e principalmente que o gênero é o próprio dispositivo de produção do sexo. O sexo não é anatômico, hormonal, cromossômico, pois essa suposta natureza é discursivamente construída pela cientificidade médica. Os modos como as funções reprodutivas são desenvolvidas são eminentemente culturais, e seu uso como justificativa para o binarismo congruente entre sexo/gênero também é político (NASCIMENTO, 2021b, p. 95).

Então pensar as questões hormonais, cromossômicas e anatômicas do sujeito não é a conceituação de sexo e a binariedade fixa empregada sobre os corpos, na verdade é uma construção discursiva para a sustentação de determinismos. Discutir o sistema sexo-gênero, a sexualidade e em seguida a transgeneridade pensando nas práticas pedagógicas vêm na tentativa de romper com essa compulsividade existente do que é ser e fazer o homem ou a mulher (NASCIMENTO, 2021b).

#### **2.4.2 Transgeneridade**

A partir de uma busca incansável para a chegada de um padrão estético, percorremos, não de forma generalizada, diversos processos contínuos sobre nossos corpos, tais como acessórios, roupas, cirurgias, exercícios físicos, entre outros procedimentos que são cabíveis de aceitação quando se refere a corpos que seguem a relação inteligível homem/masculino, mulher/feminino. Tudo o que percorre a estabilidade, a coerência, independente das modificações, é aceito e visto como um processo natural pela sociedade.

Para Louro (2013) esse processo segue um caminho referencial e podemos colocá-lo em uma posição central da sociedade. Essa posição central, como muito detalhada aqui, segue padrões previsíveis e inacabáveis, mas que a própria busca por esse modelo já é considerada de alto agrado.

O corpo excêntrico, abjeto<sup>85</sup>, esquisito, à margem, estranho, é aquele que está longe de seguir características centrais estabelecidas socialmente, mas, será que esses corpos,

---

<sup>85</sup> Abjeto, uma palavra muito explorada por Miskolci (2007; 2016) que, ao longo das leituras, percebemos estar relacionada a algo ou alguém que remeta negatividade, desencanto e descontentamento. Aquilo ou o que as pessoas não se interessam em ser, ou seja, o que não é visto, o que não importa e o que é esquecido, por isso, utilizamos a expressão “a margem da sociedade”.

atualmente, se inspiram a querer chegar nesse reconhecimento central? Ou buscam a quebra desse pensamento lógico e repetitivo que tenta estabelecer uma única norma?

Lanz (2014, p. 129) discute um tema dentro dos estudos transgêneros que é a ideia de passabilidade que em suas palavras “traduz o quanto uma pessoa transgênera se parece fisicamente, se veste, fala, gesticula e se comporta de acordo com os estereótipos do gênero oposto ao que lhe foi consignado ao nascer”. Ela explica que esse conceito vem da noção de passar pela sociedade, estar em conformidade, ser reconhecido/a. Mas por que esse conceito? E por que as pessoas transgêneras se adentrariam a querer “passar”? Simples, a passabilidade garante segurança, proteção, satisfação pessoal pelo reconhecimento da sociedade dentro da cisgeneridade e cada vez mais distante de ser considerado abjeto, excêntrico.

De acordo com Santos *et al.*, (2021) essa busca pela cisgeneridade é a busca compulsória pela relação sexo e gênero, uma ordem que está normalizada nos países ocidentais como as únicas possíveis. Essa tentativa de alcance influencia pessoas trans, de modo geral, a construírem uma imagem cis homem/mulher da passabilidade.

Quando decidimos trazer a temática da transgeneridade, pretendíamos mostrar para os/as professores/as e/ou interessados/as na discussão, um olhar para além do entendimento normativo a respeito da masculinidade ou feminilidade; o entendimento que não se acomode apenas nas questões biológicas, fisiológicas, mas como pertencente de alguns e algumas alunos/as e que poucos/as professores/as ou colaboradores/as estão preparados/as profissionalmente para falar sobre o tema.

Infelizmente as questões relacionadas a transgeneridade ainda são muito julgadas pela sociedade. Instituições jurídicas, médicas, estatais e religiosas colocando as pessoas/jovens/crianças que se identificam nesse grupo como sujeitos doentes, criminosos e invisibilizados. Essa movimentação, também é fruto do nosso entendimento de cisgeneridade que tem como força a produção hierárquica social de corpos que são considerados normativos (hétero-cis-normativo) e os corpos que são considerados subalternizados (aqueles que por alguma categoria não entram nas normativas instituídas socialmente). Ao mesmo tempo em que a cisgeneridade promove a produção de seus gêneros e a universalidade do que é considerado normal, ela nos mostra, em suas práticas discursivas, a não condição de naturalizar os corpos, e sim materializá-lo, tendo o gênero não como um limitador, exclusivo, em relação aos órgãos genitais, mas às questões sociais, afetivas e corporais (NASCIMENTO, 2021b).

Ao discutirmos as questões de gênero e a sua consolidação no Brasil, os povos indígenas passaram por um processo civilizatório, obrigatório, binário que denominaram a eles/as um discurso feminino ou masculino a partir da inteligibilidade uma perspectiva errônea do gênero como expressão do sexo a partir do órgão genital (macho/fêmea) (NASCIMENTO, 2021b).

Mas, apesar de colhermos frutos dessa consolidação, sabemos que não se trata da única cultura existente, há registros de culturas no mundo que não seguem o binário feminino e masculino com base na genitália. Lanz (2014) cita as *Hjiras*, na Índia, que possuem uma terceira categoria de gênero e os *Berdaches* que fazem parte das tribos presentes nos Estados Unidos, ambas não acompanhando a inteligibilidade entre sexo e gênero. Com isso entendemos já algum tempo esse reforço sobre os corpos, mas que não existe um dado momento específico de se tornar homem ou mulher. Está colocado como efeito do poder e nós somos em atos o suplemento dele, não existindo o quando nem o onde se tornar. Mas e a transgeneridade?

A transgeneridade revela as lacunas, os equívocos existentes nas normas de gênero. Nota-se que os discursos sobre diversidade estão estampados midiaticamente nas instituições sociais, promovendo a ideia de que podemos ter liberdade para nos expressarmos como quisermos, mas o que está por trás desse discurso são as normativas do Estado que não abraçam políticas públicas para pessoas transgêneras. Vemos casos de suicídio, violência física, verbal, moral, depressão, prostituição, o não acesso aos serviços educacionais (superior e básico), ao mercado de trabalho pela falta de proteção e conhecimento que se tem a respeito das diferenças, na saúde com a desvalorização do seu lugar de fala, além da política, do lazer e dos esportes que não viabilizam a pessoa transgênera.

Para abordarmos essa discussão utilizaremos a definição de Lanz (2014, p. 24) para a compreensão do que vem a ser uma pessoa transgênera:

Transgênero ‘não quer dizer um gay (ou lésbica ou bi) mais afetado’, nem uma patologia mental do indivíduo. Não é tampouco o nome de mais uma identidade gênero-divergente (como travesti, transexual, *crossdresser*, *drag queen*, transhomem etc.) mas um termo ‘guarda-chuva’, que reúne debaixo de si todas as identidades gênero-divergentes, ou seja, identidades que, de alguma forma e em algum grau, descumprem, violam, ferem e/ou afrontam o dispositivo binário de gênero (LANZ, 2014, p. 24).

Em resumo, sobre efeito do poder não somos capazes de aceitar, legitimar toda expressão identitária de gênero e por sermos rodeados/as pelo sistema binário que se apoia no órgão genital (pênis/vagina) a transgeneridade se torna desviante a normatividade.

Ao voltarmos, no primeiro capítulo abordamos o prefixo “trans” para que pudéssemos compreender a sua diferença com a utilização do prefixo “cis”. Repetitivamente, “trans” forma o prefixo da transgeneridade que está relacionado com o que não está em conformidade com as normas de gênero que recebe ao nascer e a pessoa cisgênero, advinda do prefixo “cis” está alinhada a identificação e as normas de gênero que recebeu ao nascer em função do seu órgão genital (LANZ, 2014).

Rodvalho (2017) ao debater sobre os prefixos, diz:

É partindo dessa pergunta retórica que ousou afirmar que o discurso médico, ao nomear como ‘trans’ a nossa maneira peculiar de existir, de reivindicar existência, automaticamente nomeou a outra maneira, a sua maneira, não-trans, como ‘cis’, cabendo-nos apenas pensar formas de fazer com que as duas imagens propostas nessa metáfora, aquilo-que-cruza e aquilo-que-deixa-de-cruzar, se traduzam em sentidos mais palpáveis (RODOVALHO, 2017, p. 365).

Quando trouxemos Butler e a noção de inteligibilidade, podemos afirmar essa noção em nossos hábitos de vestimentas a partir de uma lógica inteligível que se encaixa nos quesitos culturais de onde se vive. Para aqueles corpos que não seguem uma linearidade e não estão dentro de uma generificação precisa, são transgressoras da norma de gênero e em muitos casos discriminados e violentados verbalmente/fisicamente (LANZ, 2014). Mas por que estamos dando ênfase as vestimentas? Pois, assim como afirma Breton a respeito do corpo como matéria de símbolo, Lanz<sup>86</sup> também reforça o corpo como palco, centralidade para a expressão de gênero e “eventos transgêneros” (LANZ, 2014, p. 101).

Antes de continuarmos a nossa discussão sobre a transgeneridade, é importante que citeamos algumas questões que são pertinentes para compreendermos a relação entre a transgeneridade, o seu termo guarda-chuva<sup>87</sup>, com a sexualidade numa perspectiva biológica.

Já em algum momento ouvimos a palavra hermafroditismo<sup>88</sup> para referir a algum bebê que nasceu com os dois órgãos sexuais, essa terminologia advém da sua utilização em animais

<sup>86</sup> A autora (2014) cita a prática do travestismo, sendo uma transgressão que existe a milhares de anos, sendo o ato de se travestir-se com roupas, adereços do gênero oposto. Considerando que Butler (2003) traz a noção de performatividade como efeito do ato, o travestismo se faz contra o efeito do ato heteronormativo.

<sup>87</sup> Nos primeiros parágrafos da introdução, referenciamos o termo guarda-chuva e a sua definição.

<sup>88</sup> Importante enfatizar que essa denominação está errada podendo ser considerada uma grande ofensa. Aqui nós a consideramos imprecisa e desrespeitosa. Utilizamos a palavra intersexualidade. De acordo com Lanz (2014) a intersexualidade se refere a diversas condições anatômicas em que a genitália ou podemos considerar também as

e plantas. Beauvoir (2009) explica que o hermafroditismo possui a presença de gametas heterogêneos como um fator não determinante para a distinção dos sexos (macho e fêmea) e que as células geradoras também podem ocasionar espécies hermafroditas, com isso, através de inúmeras teorias a respeito da superioridade e da inferioridade entre os sexos acidentais, porém inventados. O processo de reprodução pode ser considerado natural, mas o que entendemos a partir desse processo é que ao nascer, usam-se as categorias inventadas e que a separação binária a qual conhecemos é contingente e infelizmente irreduzível.

Existem diversos tipos de intersexualidade<sup>89</sup> (o que chamavam de hermafroditismo) mas o que é mais discutido nos estudos acadêmicos é causado pela hiperplasia da suprarrenal<sup>90</sup> ou a hipospádia<sup>91</sup>, ambas não podendo ser classificadas como menino ou menina. Existem várias formas cirúrgicas relacionadas à genitália da criança e essas cirurgias têm o objetivo de deixar o órgão o mais próximo possível do que é esperado.

Machado (2005) nos mostra que o interesse é em deixar a vagina penetrável e o pênis de uma forma que consiga penetrar, ou seja, técnicas que reforçam a prática sexual heterossexual (homem e mulher) e que enfatizam uma feminilidade ou masculinidade normal não considerando o aspecto psicológico ou uma variação na expectativa estabelecida. É enfático considerarem o órgão genital porque é o único dado definido para estabelecer o que entendem por sexo. Devido a essa inteligibilidade a intersexualidade<sup>92</sup> incomoda porque a própria sociedade exige um gênero (pensando o binário) para a criança e quando a criança não responde ao gênero que lhe foi dado há a necessidade urgente de modificá-la para a naturalização dos corpos e do gênero.

De acordo com Machado (2005) o papel de gênero é crucial, porque coloca em destaque o órgão genital (saúdável ou patológico). Quando classificado como patológico é considerada e/ou desconsiderada a opinião dos familiares, mas, a maioria dos casos não considera a

---

características sexuais secundárias não estão de acordo com o que é considerado feminino/mulher, masculino/homem. Os sujeitos considerados intersexuados apresentam características de ambos os gêneros.

<sup>89</sup> No endereço: <<https://isna.org/>> (último acesso 28/08/2022 às 22:59) é possível entrar em contato com a luta contra cirurgias genitais indesejadas em pessoas intersexuais, ou seja, cirurgias que decidem pela pessoa o que é correto direcionando, muitas vezes, nas expectativas dos pais.

<sup>90</sup> É constituída através de uma glândula chamada adrenal que tem a função de produzir cortisol e andrógenos, por exemplo, e essa hiperplasia é uma deficiência da enzima responsável por essa produção de cortisol. O corpo reage com a estimulação na adrenal, produzindo muito andrógeno havendo uma modificação no que é considerado padrão na genitália externa, fazendo com que o clitóris fique maior do que é considerado usual (MACHADO, 2005).

<sup>91</sup> A hipospádia é, especificamente, no órgão genital masculino, quando o orifício do canal uretral não se encontra no local usual, estando na parte ventral ou perto do escroto (MACHADO, 2005).

<sup>92</sup> Queremos deixar claro que não estamos querendo relacionar a intersexualidade linearmente com a transgeneridade, mas mostrar a vocês as possibilidades existentes que permeiam os nossos corpos antes mesmo do nascimento. E é na escola, um dos lugares que vamos encontrar, conhecer e ensinar crianças consideradas intersexuadas, transgêneras, entre outras infinitas categorias.

opinião das pessoas intersexuais. Machado (2005, p. 254) complementa: “[...] trata-se de operacionalizar o argumento de que o sexo é, desde sempre, marcado pelo gênero. Assim, os valores de quem olha e/ou classifica genitais interferem naquilo que estão vendo e, conseqüentemente, na nomenclatura do que veem”.

Preciado (2016) critica as análises técnicas da medicina para a atribuição do sexo macho ou fêmea, mas e os recém-nascidos intersexuais? É claro que a tecnologia heterossexual não se encaixa nas características que levam os bebês intersexuais que carregam os dois sexos ou que podem ser o outro sexo não destinado a eles. O autor cita alguns procedimentos que a mãe passa antes do nascimento de seu/a filho/a para mostrar a luta pela não ambigüidade sexual, como a: “[...] ecografia, análise cromossômica, a avaliação hormonal (e a prescrição de gonadotrofina, esteroides, etc.), os exames genitais [...]” (PRECIADO, 2016, p. 127).

Novamente, o olhar volta-se em relação às questões sobre sexo e natureza, seriam mesmo questões fixas? Estáveis? E como explicar a intersexualidade a partir dessa afirmação? Como Piscitelli (2009, p. 143) destaca “anteriores à cultura”, com isso, as questões intersexuais são pautas, pois, até a atualidade, procedimentos cirúrgicos para a “correção” do sexo se tornam cada vez mais naturalizados.

Ao retornamos para a transgeneridade, uma das categorias que compõem esse termo é a transexualidade que em muitos casos perpassam por cirurgias estéticas para a possibilidade de chegar a uma passabilidade eficaz. De acordo com Haraway (2004), desde a década de 1970, ocorrem cirurgias de redesignação, momento no qual havia a disputa entre o determinismo biológico e a construção de uma perspectiva social. O que era considerado mulher e/ou homem nessa fase começou a se tornar uma problemática principalmente para os/as burgueses/as da época.

Vaz (2021) esclarece que o sujeito transexual (*Female-to-male* ou *Male-to-Female*) precisa passar por um procedimento rígido em busca de um diagnóstico médico para que consiga uma autorização que o leve a fazer procedimentos cirúrgicos de interesse, ou seja, não há a liberdade do sujeito em garantir seus desejos sem passar pelo controle médico, uma ação interpretada como dependente e que traz resquícios de uma patologização histórica, não garantindo ao sujeito eficácia de aprovação de autorização nos processos pré-operatórios:

A Constituição brasileira preconiza a proteção integral de todos os cidadãos, independentemente de sexo, cor, raça, religião. Mesmo estabelecida essa proteção na lei maior do país, ainda há marginalização de minorias. São sujeitos invisíveis perante os ordenamentos jurídico, político e social, dos quais destacamos para este texto os transexuais. A Constituição garante os direitos destes cidadãos, muito embora os responsáveis pelo cumprimento da lei se esquivem do ordenamento,

exercendo um direito subjetivo, que favorece ainda os fortes que, por sua vez, sobrepujam os mais fracos, onde a minoria dos transexuais subsiste (VAZ, 2021, p. 124).

Reconhecemos que, além de adultos que perpassam pela transgeneridade, existem crianças trans que precisam de apoio político e pedagógico para o processo de autoconhecimento e respeito sobre o seu próprio corpo. As crianças manifestam práticas/comportamentos que aprendem dentro de casa e sofrem quando não conseguem suprir as expectativas que se esperam delas, o mesmo acontece na escola quando elas não seguem características normativas. Dessa forma, desde criança sofrem com o preconceito, com a discriminação, desrespeito e desinteresse por parte de familiares e/ou professores/as e, muitas crianças ainda não entendem o motivo de serem “diferentes” e as que entendem, sofrem para esconder ou vão à busca de mudanças sem resultados significativos (VAZ, 2021).

Para isso, a busca por políticas públicas e ações coletivas que viabilizem as diferenças e a não discriminação de pessoas (idosas, adultas, adolescentes e crianças) trans, Vaz (2021, p. 198) traz a luta pelo respeito e espaço, principalmente quando relacionados às crianças, pois:

[...] desperta posições geralmente inflexíveis e inconciliáveis entre os debatedores que, no lado conservador, muitas vezes se aferram em acreditar, alienadamente, que acolher e respeitar a criança trans é ensinar e estimular as demais a se transexualizarem (VAZ, 2021, p. 198).

Quando direcionamos durante as entrevistas para a temática de transgeneridade, José, Ana Luíza, Bruno, Pedro e Isabela concordaram em já terem ouvido falar sobre. Apenas Eduardo não nos respondeu e disse não entender muito sobre o assunto. O que veio acontecer é o que possivelmente esperávamos. Louro (1997, p. 80) reforça “Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: ‘em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área’ ou, complementamos “nunca tive nenhum aluno” (Bruno), “nunca tive um caso de agressão homofóbica” (José), “nunca tive problema nenhum com isso” (Eduardo) ou “eu nunca tive nenhum problema” (Ana Luíza). Louro (1997) sobre a temática sexualidade nas escolas foi enfática ao dizer que possivelmente as respostas seguem uma mesma afirmativa e como vimos ocorreu aqui.

Não estamos duvidando que realmente nunca tenham tido nenhum caso ou percepção sobre um/a aluno/a que se travestia ou considerava transgênero, mas o que faz esses/as professores/as repetitivamente dizerem “nunca”?

O nosso objetivo não é intencional e dizer que todas as crianças e adolescentes são transgênero, mas mostrar a liberdade que todas elas têm em expressar a sua identidade de gênero sem sofrerem por discriminação, preconceito e limitação nas práticas pedagógicas ou em qualquer instituição que estejam presentes. Nascimento (2021a) defende a autodeterminação, mostrando que as próprias crianças e adolescentes deveriam, em liberdade, definir suas identidades de gênero e sexuais e apesar de a todo momento enxergarmos indiretamente e/ou diretamente as questões a respeito da sexualidade e da transgeneridade na escola, sabemos que dificilmente ela é trabalhada e não tem a sua marca no currículo.

Poucos/as professores/as tem aptidão para a fala e infelizmente quando discorrida, perpassam a imagem da fixidez da sexualidade, do sim e do não e esse é por vários outros que apresentaremos mais a frente a pedagogia *queer*<sup>93</sup> que pode ser um campo viés, profissional e seguro para pensar uma metodologia da identidade sexual.

Louro (2021) mostra a linha tênue da escola se tratando da sexualidade, onde ela precisa apresentar a discussão sobre a sexualidade, a princípio, vista em livros e revistas resumida pela representação heterossexual, mas ao mesmo tempo precisa contê-la para que os/as alunos não se sintam estimulados antes da idade adulta.

No campo da EFe, durante as práticas pedagógicas, é possível observar as expressividades dos/as alunos/as com mais liberdade quando comparados/as com outra disciplina. Com esse privilégio que a EF proporciona, professores/as com suas atividades escolares percebem alunos/as que estão pertencentes ao que é considerado desvio de uma repetibilidade que existe entre os/as mesmos/as. O cuidado do/a professor/a é fundamental durante as suas aulas para que a sua prática não reprima o/a aluno/a considerado fora da norma.

Preciado (2016) aborda um contrato contrassexual fazendo uma crítica contra a naturalização do sistema sexo-gênero e nos propõe algo atraente: pensar os corpos como falantes, não como homens/meninos e mulheres/meninas em uma caixinha não passível de transformação, mas reconhecer as possibilidades existentes nas práticas.

Para pensarmos as possibilidades de reconhecimento das identidades a partir do diálogo, para propor propostas pedagógicas que proporcionem a expressão dos/as alunos/as quanto a sua ancestralidade, sua família, sobre o seu bairro, entre outros alicerces que possibilitem

---

<sup>93</sup> É perceptível afirmar, à partida, em consonância com os estudos *queer*, a necessidade do reconhecimento da cultura e suas pluralidades, mas não de forma problemática e estática. Toda essa análise reforça a necessidade de concretizar uma política que reconheça, para além de tolerar ou mascarar, as diferenças por entre as feminilidades, por exemplo, para continuar a luta pela transformação desse processo hegemônico, sexista, patriarcal, racista, homofóbico, transfóbico e machista que se vive.

perceberem as pluralidades sociais (BORGES; PORTAPILA; ESCUREDO, 2016) propomos no próximo subcapítulo discutir a noção de poder e as suas influências no sistema sexo-gênero considerando as práticas pedagógicas como uma questão primordial na discussão para a liberdade da manifestação corporal dos/as alunos/as, não necessariamente induzindo a um mesmo mecanismo de manifestação, mas oportunizando à todos/as, de alguma forma, mostrarem os seus interesses.

## 2.5 Sobre efeito do poder

Ao passar pelas discussões sobre o sistema sexo-gênero e transgeneridade, devemos fazer uma pausa para abordar o que reside por detrás dessas questões, o que está controlando, imperceptivelmente, essas movimentações sobre as expressões corporais. Somos viventes das diversas tecnologias sociais que existem e que buscam modelar cada pessoa a uma identidade fixa e sabemos que a educação tem o poder fundador em intermediar os corpos para modelos fixos e “corretos”. É preciso questionar e refletir a respeito desse poder que perpassa, também, a escola e faz com que normalizamos todos os interesses tecnológicos que nos disseram, algum dia, sobre como devemos nos comportar diante do gênero que foi dado a nós.

Essas tecnologias sociais acabam por colocar a identidade em um enquadramento fixo, trazendo uma linearidade para as questões de sexo-gênero, mas para que ocorressem essas fixidezes, o poder, a violência, em específico, passou por diversos percursos que, atualmente, parecem invisíveis (MISKOLCI, 2016).

Foucault (1987-1999) realiza uma busca, importantíssima, na compreensão de novas formas de subjetividade que estão presentes na atualidade, por meio de dispositivos que foram excessivamente construídos, com essa interseccionalidade, torna-se evidente a necessidade de novas perspectivas para a contemporaneidade a discorrer sobre o indivíduo e as relações sociais para pensar atividades no tempo<sup>94</sup> presente.

Com base em Foucault (1987) a respeito da relação entre sujeito e poder e o fazer humano, é esclarecido que a própria necessidade, miséria, subalternidade, força e desempenho do ser humano são processos organizados e instrumentalizados. O sistema encontra-se fixo de maneira a não utilizar da construção do saber e é a partir desses mecanismos que são inseridos estratégias de poder comprovando uma subjetividade guiada pela soberania contemporânea.

---

<sup>94</sup> Foucault (1999), em sua primeira aula, no curso *Em defesa da sociedade* ao discutir os saberes sujeitados, enfatiza a importância de ir à busca dos conteúdos históricos para a chegada do entendimento sobre todas as mascarações presentes nas organizações sistemáticas.

No Capítulo I, começamos a destacar uma temática valiosa na discussão sobre as relações de gênero no campo escolar, citamos a BNCC e a ideologia de gênero, como demonstrativo da distribuição de poder que recobrem os corpos e as posições de masculinidades e feminilidades sobre um poder que está em movimento, por entre instituições, processos, roupas, projetos, símbolos, situações, gestos etc., uma genealogia do que se torna norma. Um constante repetir da sua materialização na cultura e que atinge práticas diárias formando instabilidades, por exemplo, na prática pedagógica (SEFFNER, 2022).

Para compreendermos maior essa instabilidade é importante entendermos um pouco mais sobre algumas pautas que orbitam a educação com forte influência nas questões de gênero. Ao destacar a última BNCC homologada em 2017, prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Com a sua regulamentação em todo território nacional em 2017, o seu documento se tornou apoio para professores/as e colaboradores/as devido as orientações que deveriam ser trabalhadas em sala de aula. Mas como vimos em Brasil (2017) e Araújo (2022) propostas como “gênero” e “sexualidade” foram bravamente esquecidas na última versão quando pensadas em uma perspectiva social (NATIVIDADE *et al.*, 2022).

Por detrás de todo esse esquecimento, existem alguns pontos influentes para esta discussão. O não mencionar às questões de gênero na BNCC, orientadora da elaboração de matrizes curriculares, fez surgir falácias da “ideologia de gênero” e da “escola sem partido” e perceptivelmente também se manifestaram nas entrevistas:

Internamente, há uma discussão, porém, baseado em um documento! Quando vem do município ou do estado, ou até o próprio da BNCC, é muito raso, é muito superficial, porque há ainda esse discurso de que: a questão da identidade de gênero, quando a gente vai trabalhar e debater, alguns abordam como ideologia de gênero, como se o professor tivesse realmente uma ideologia para transformar o aluno, a criança, em algo que ela não quer ser e, como sabemos, não é nada disso [...]. (Pedro).

Essa tal “ideologia de gênero” ganhou força na última década principalmente. Durante a Conferência de Pequim, 1995, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a palavra “gênero” tomou a definição de referir-se a ela quando relacionada com termos como “mulheres”<sup>95</sup> e/ou a dicotomia biológica dos sexos. Na época houve uma resistência de grupos

---

<sup>95</sup> Somente em 1970 houve movimentações a discutir a igualdade entre os gêneros pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1985 durante a III Conferência Mundial sobre a Mulher, em Nairóbi, esse conceito foi mencionado de forma respeitosa.

antagônicos políticos (de um lado um grupo progressista aberto a discutir a respeito da sexualidade e os direitos reprodutivos contra determinismos biológicos que naturalizam a hierarquia de gênero, do outro lado, um grupo conservador, religioso que defendiam as determinações biológicas entre os sexos) com opiniões diferentes contra o movimento reacionário antigênero (SOUZA *et al.*, 2022).

A partir de uma perspectiva religiosa e conservadora o termo “ideologia de gênero” é advindo de uma movimentação da igreja na década de 1990. No Brasil, esse termo surge a partir de 2004 em uma matéria na qual o papa João Paulo II defende uma perspectiva identitária feminina essencialista, reforçando a maternidade como identidade primária da mulher. Em 2011, com a aprovação do Supremo Tribunal Federal (STF) da união entre pessoas do mesmo sexo, essa temática volta a aparecer nas mídias e nos debates acadêmicos. Em 2015, o Brasil reitera esse pedido do Vaticano mais incessantemente, utilizando-o nas Conferências de Educação (CONAEs) (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; SOUZA *et al.*, 2022).

Podemos fazer uma relação entre a “ideologia de gênero”<sup>96</sup> e o projeto Escola sem partido<sup>97</sup> criado em 2004, contra a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas. O projeto anuncia uma defesa sem aportes e “doutrinações” partidárias, criticando as diversidades nas diferenças dos corpos, esse projeto de lei nº 7180/2014, fundado por um advogado, fortaleceu o combate ao marxismo na educação brasileira, com muitas falácias que julgava defender a educação contra os “perigos” de natureza pornográfica capazes de influenciar as crianças a serem homossexuais (SOUZA *et al.*, 2022; ROTONDANO, 2022).

Uma tecnologia de poder heteronormativa, política educacional e a busca contra a “ideologia de gênero” juntamente com o projeto Escola Sem partido, é uma tentativa de liberdade sobre os direitos sexuais e reprodutivos do corpo (MISKOLCI; CAMPANA, 2017), pois mesmo diante de reflexões professores/as ainda fazem a ligação das discussões sobre gênero e sexualidade com exemplificações específicas em relação ao corpo em sua perspectiva biológica:

Deve-se começar a trabalhar sobre as questões de gênero e sexualidade de acordo com o que a gente vai estudando e entendendo desde a Educação Infantil. A gente vai trabalhando aos poucos, assim: “olha, essas partes não podem tocar”, “conhecer

---

<sup>96</sup> Termo utilizado desde 1998 durante uma Conferência Episcopal do Peru que reuniu vários bispos do mundo inteiro (COSTA, 2021).

<sup>97</sup> Para mais informação no site Escola sem Partido, presente no endereço: <<http://escolasempartido.org/>>; Último acesso: 14/02/2023 às 22:16.

o seu próprio corpo”. E isso deve começar a partir do 3º, 4º e 5º ano, porque as meninas já estão menstruando nessa idade. (Pedro).

Dando continuidade, na IV Conferência de Pequim, o termo “gênero” toma proporções maiores. Sua relação deixa de direcionar exclusivamente para o tema mulheres e amplia para uma perspectiva social, plural tornando a igualdade de gênero um ponto importante na discussão.

Durante a década de 1992, tivemos a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que veio para ser trabalhado em todos os ciclos de escolarização (mesmo que haja muitas dúvidas e críticas em como utilizar). A sua determinação veio devido a pauta biológica em respeito a AIDS que estava em alta, com intuito de promover informações sobre o risco de contaminação pelo vírus HIV, mas também no incômodo a uma prática pedagógica fragmentada e isolada dos conteúdos que reproduziam didáticas tradicionais e limitantes (LIMA; TRINDADE, 2022; ROTONDANO, 2022).

Com a aprovação em 1997, os PCNs abordam temas transversais como Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual que devem ser trabalhados dentro da programação escolar por meio de conteúdos nas áreas do currículo e outras atividades externas quando a temática aparecer (BRASIL, 1997; ALTMANN, 2001). Esses temas foram de grande importância, já que nas escolas não havia discussão acerca da orientação sexual numa perspectiva social, pedagógica e cultural.

Como vimos, as discussões a respeito da sexualidade/ orientação sexual destinavam-se ao âmbito biológico, devido ao crescimento de infecções pelo vírus do HIV e a questão da reprodução. De acordo com Araújo (2022), apesar da iniciativa propor a comunicação sobre a orientação sexual dos/as alunos/as, permeada por uma discussão sobre a saúde, a disposição em colocar esse tema ajudou os estudos na área. Altmann (2001, p. 583) complementa que:

Um dos principais objetivos apontados pelos PCNs da orientação sexual na escola é o fomento de atitudes de autocuidado, preparando sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade, sujeitos que incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem sempre. A Educação Física aparece como um espaço privilegiado para isso, seja devido aos seus conteúdos e dinâmica de aula, seja pela relação que se estabelece entre professores e alunos nestas aulas (ALTMANN, 2001, p. 583).

Como destacado pela autora, podemos considerar a EFe um ambiente privilegiado para a discussão sobre o corpo e a identidade de gênero e sexual. Nos PCNs, com a manifestação dessas temáticas e mesmo com as diferenciações de competências entre meninos e meninas visam “algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela

história, pela cultura e pela evolução social” (BRASIL, 1997, p. 67). Reconhecemos essas diferenças pelas experiências e oportunidades nas práticas corporais que são socialmente e culturalmente construídas, com isso a EFe se torna um espaço para que seja trabalhado essas competências a fim de desconsiderar papéis sociais patriarcais enraizados e poder problematizar inclusive as noções de gênero no âmbito escolar.

Em continuidade a genealogia do poder, em Foucault (1987; 1999), observa-se que o povo carregava consigo tradições e mitos que constituíam uma ideologia da época guiada pela igreja e pelo Império. Ao passo que crescia a busca pelo nascer de um futuro do homem moderno, aquele que posteriormente traria a consciência individual e da produtividade como consequência, mas que vivia sobre uma construção cultural geográfica que crescia ainda mais durante o feudalismo e o nascimento do capitalismo mercantil, com base em toda movimentação, Cambi (1999, p. 145) complementa:

No nível espiritual/cultural, foi a consciência cristã que alimentou a identidade da Europa, nutrindo seus ideais políticos, seus critérios econômicos, suas normas éticas e estruturando aquele imaginário social que os pregadores e os artistas evocavam, sancionavam, difundiam [...] e que a Igreja reelaborava constantemente po meio de dogmas e ritos, organizações sociais e culturais figuras carismáticas e obras de propaganda (CAMBI, 1999, p. 145).

Bergamo (2016) discorre sobre a conduta do cristianismo nesse período. Havia uma resistência à vontade natural do indivíduo, que era pautada pelo controle, estava tomada por uma eterna submissão à igreja e com isso, a linguagem própria da soberania transformava os sujeitos da época. Nesse período havia uma dificuldade e um processo lento de punição, como tratado por Foucault (1987), havia pouco conhecimento sobre as infrações, as condições sobre os julgamentos na economia servil, mas na época, estava constituído uma escravidão (devido as guerras e aos comércios), com castigo e violência física.

Por entre o Cristianismo e o Império, o místico e o cultural que os modelos educativos e as práticas foram se organizando e se formando de modo hierárquico, a educação aristocrata tinha o poder sobre o mundo burguês por meio de influências dos modelos clássicos (CAMBI, 1999). Acerca da noção de individualidade e produção na Europa, Bergamo (2016), clarifica que no começo da Idade Média, houvera um dualismo entre a sabedoria e o ser, o do ensino e da técnica, e da *parrhêsia*<sup>98</sup> e do *ethos*, uma multiplicidade definitiva para os tempos futuros.

<sup>98</sup>A *parrhêsia* é um conceito central para analisar as formas de articulação entre os modos [...] estabelecendo as relações entre os domínios do saber, do poder e da ética, a palavra aparece pela primeira vez na literatura grega em Eurípedes [...] dizer tudo o que acredita, da forma mais direta possível, existindo três formas de parrhesia: a política, a filosofia e a moral (BERGAMO, 2016, p. 179-180)

Foucault (1999) ao resgatar a Idade Média, traz a noção de guerra e poder, esquematizando um triângulo no qual o poder, o direito e a verdade se materializavam. Para Foucault (1999, p. 28-29):

Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade.” (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

É com base nessa triângulação que é ditado a forma de viver do sujeito da época, por meio de categorizações, classificações, coordenações, julgamentos e preconceitos que reforçam os discursos do poder.

Essa triângulação foi eficaz devido ao poder régio<sup>99</sup>, assim os discursos políticos foram legitimados e o surgimento do soberano<sup>100</sup> normalizou e abrotou. Foucault (1999) com toda essa circulação, afirma que a atividade naquele período esteve pautada em um discurso verdadeiro, com isso, o direito não estava, unicamente, na lei<sup>101</sup>, mas em todos os aparelhos, instituições em que poderiam ser aplicado. A verdade se tornara instrumento do poder, tendo como objetivo institucionalizar, profissionalizar e transformar a busca pela verdade.

Na modernidade a relação entre sujeito e verdade sofreu modificações, por meio da liberdade, da resistência e das formas de constituição do indivíduo a época. É essa liberdade que é necessária ser ressaltada para compreender o homem capaz de transformação, como evolução dos efeitos do poder. A escola, como discutida, se tornou espaço para pensar a crítica da realidade. De acordo com Bergamo (2016), o/a professor/a tem a importância de problematizar a verdade para a chegada de novas experiências e é na Modernidade que esse confronto começa a se consolidar.

Esse foi o período de uma nova era, onde a centralidade não estava na soberania, mas nas revoluções, promessas e libertações por meio do agir, no pensar e sua materialidade. As culturas acompanhavam o corpo em transformação e a territorialidade se expandia, havia questionamentos sobre a Igreja, o Estado moderno foi consolidado, controlado pela soberania que constituiu fortemente a Idade Média (FOUCAULT, 1987).

---

<sup>99</sup>Durante a Idade Média o poder estava com o rei, sendo a centralidade das ações, o autorizador dos direitos para uma organização da sociedade.

<sup>100</sup>Para Foucault (1987) existia por trás do soberano uma teoria da soberania que estava relacionada a um mecanismo de poder efetivo (feudalismo), sendo a soberania o próprio instrumento, base, molde para futuras constituições administrativas. Resumidamente, um processo político fruto da burguesia que “abraçava” a totalidade do homem: a terra, os produtos, o corpo e as ações e relações sociais.

<sup>101</sup>A lei constitui parte do que Foucault (1999) chama de guerra: lei, poder e governo, sendo a armadilha a serviço do poder.

Quando voltamos essa movimentação a pensar as questões de gênero e sexualidade no Brasil, é possível expor a dificuldade existente da discussão sobre educação sexual, sobretudo devido a bancada religiosa presente no parlamento. Miskolci (2017) faz uma ampla comparação das diferenças que ocorreram entre os Estados Unidos, França e Reino Unido em relação aos países latino-americanos que sofreram ditaduras militares e que foram combinadas por impactos na revolução sexual e na concepção de família. De um lado uma movimentação com transformações políticas e culturais e do outro lado poucos direitos a cena de uma política moral nacionalista.

Em 2011 (mesmo ano do reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo), tivemos no Brasil um projeto “Escola sem Homofobia” proposto pelo MEC e os movimentos LGBTI+<sup>102</sup>. Entretanto a época, grupos conservadores chamaram de “kit gay” o material de apoio que seria distribuído nas escolas públicas com o objetivo de combater a discriminação sexual no ensino fundamental, sendo suspenso devido a polemização. O material era composto por cartilhas, livros, vídeos como objetos de suporte para professores/as que desejassem um aporte maior sobre a temática. Além disso, houve o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do MEC (MISKOLCI, 2017; LEITE, 2022, NATIVIDADE *et al.*, 2022).

Sabemos que quando o tema é educação sexual há uma predileção maior em direcionar o debate às meninas, tendo em vista a capacidade de reprodução, mas a discussão se concentra sobre a reprodução e/ou a sua precocidade. Já o ponto de vista sobre os meninos a preocupação se torna cada vez menor com um direcionamento para uma construção viril da masculinidade. Importante ressaltar a busca pela prevenção contra a infecção do vírus HIV pelas práticas sexuais como responsável por aguçar tal temática (LEITE, 2022).

A partir dessa docilização que é possível perceber essa tecnologia de poder, ou seja, que podemos considerar a sexualidade como uma verdade absoluta a ser ensinada. Quando pensamos essa construção da sexualidade do corpo feminino, questionamos as constituições dos desejos pelo interesse do homem. Lima e Trindade (2022, p. 119) complementam “[...] atravessada pelas configurações sociais, religiosas e culturais. Assim, as mulheres são preparadas para viver uma experiência sexual cheia de sentimentalismo e intimidade, a fantasia do amor”, e o homem com a sua virilidade e poder sobre a feminilidade.

É necessário romper com esse pensamento, pois um dos principais objetivos quando o assunto “educação sexual” é destaque nas falas de professores/as, é o rompimento com a

---

<sup>102</sup> Sigla para referir à Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Intergênero e o “+” podendo ser as inúmeras possibilidades de sexualidade.

prática de pensar a educação sexual como um tema polêmico e restrito à prática sexual, restringindo à um único modelo de sexualidade<sup>103</sup>. Bruno, professor, reforça que:

[...] quando a gente aborda sobre sexualidade – eu também leciono ciências –, ficamos com receio, pois com o governo que temos hoje e a forma como a qual tem sido disseminado o preconceito e as *fake news* caíram muito sob o professor, como se o professor quisesse influenciar uma sexualidade precoce do aluno. A educação sexual não tem esse intuito. Ela tem o intuito de informar, de resguardar o aluno, até mesmo para que, caso alguma situação de abuso aconteça, o professor tem como intervir nessa situação e prezar pela saúde psicológica e física do aluno (Bruno)

Furlani (2013) traz algumas possibilidades interessantes para pensar de forma didática essa temática que assombra tantos/as professores/as. Ela aponta a necessidade de o/a professor/as entender o jogo de poder existente quando se pensa a educação sexual. Não é dialogar reforçando as inúmeras possibilidades sexuais, mas entender as inúmeras possibilidades que existem no social.

Consideramos, sob uma perspectiva cultural, social e política, esse tema como importante na adolescência, mas esquecemos as possibilidades de conhecimento da sexualidade em outras fases da vida como, por exemplo, na infância. Citar a educação sexual na infância é romper com a moralidade e com o disciplinamento dela. Dessa forma, quando abordado o processo de formação e intervenção profissional, houve um destaque em relação à educação sexual, pois não há, principalmente nas licenciaturas, conteúdos específicos para essa discussão, tornando-se urgente pensar a educação sexual como pauta inflexível.

Ao pensarmos sobre corpos soberanos a outros, acesso a uma educação melhor para uns, direitos maiores para outros, deve ser analisado como se deu essa relação dos corpos, repletos de poder, com as relações sociais à época. Em se considerando que esses estavam submissos às instituições de poder do soberano e que logo estariam à um poder disciplinar, sem ênfase na humanização e sim nas formas tecnológicas do poder.

Foucault (1987) em “*Vigiar e punir*”, traz acontecimentos históricos para compreender a punição no mundo, desde ações como esquartejamentos, até prisões faz uma análise crítica sobre as constituições do poder e as formas de transformar o homem. Como discutido, o corpo na Idade Média e durante a modernidade foi arma para as penalidades e com o passar dos anos deixou de ser elemento de pena e de sofrimento físico, quando do surgimento da utilização da alma do ser humano (para além do físico) como dispositivo de controle social.

<sup>103</sup> Lembrando que, nós como professores/as e/ou interessados/as no espaço escolar deve pensar a sexualidade como plural, não tendo um único modo de expressá-la, assim como Goellner (2010) que clarifica que uma única pessoa pode apresentar mais de uma identidade sexual ao longo da vida e que, assim como o sistema sexo-gênero, ela também passa por influências culturais e sociais.

De acordo com Foucault (1987, p. 68-69) a tortura física, por meio de suplícios<sup>104</sup> e todas as exposições do corpo destruído, para a obtenção da verdade é desconfigurada. A sociedade não mais aceita os espetáculos de horrores, a noção de “liquidado, reduzido à poeira e jogado ao vento”, não querem viver esses rituais continuamente. A morte estava normalizada na população, a sociedade estava se solidarizando com os delinquentes que sofriam injustiças, gerando revoltas. Essas revoltas fizeram com que a população suplicasse por setenças mais humanitárias e que as punições não estivessem relacionadas às vinganças, mas com a necessidade. Partindo para a ideia de um corpo social e toda sua universalidade, o autor complementa:

O cadafalso onde o corpo do supliciado era exposto à força ritualmente manifesta do soberano, o teatro punitivo onde a representação do castigo teria sido permanentemente dada ao corpo social, são substituídos por uma grande arquitetura fechada, complexa e hierarquizada que se integra no próprio corpo do aparelho do Estado. Uma materialidade totalmente diferente, uma física do poder totalmente diferente, uma maneira de investir o corpo do homem totalmente diferente (FOUCAULT, 1987, p. 135).

Na Modernidade, o homem retratado por Foucault (1987, p. 33) está sob efeito de uma sujeição mais forte, onde a alma se torna elemento complementar para o poder e “prisão do corpo”. A riqueza e a soberania aumentavam, assim como o crescimento demográfico, a expansão cultural e a distribuição dos bens materiais e conseqüentemente a ilegalidade e a criminalidade. Na época, as relações estavam entre o superpoder e o infrapoder, um dualismo entre a soberania com seu poder ilimitado e a ilegalidade constante. A prisão nasce e se institucionaliza para o poder como ato de punir como uma estratégia em defesa da sociedade, no caso, a sociedade burguesa.

É interessante analisar que corpo<sup>105</sup> é esse que estava se constituindo na Modernidade perante o poder que produzia proibições, penalidades e que operava de maneira micro<sup>106</sup> por entre as relações taxônomicas. O que é preciso estabelecer é: os efeitos da punição que foram gerados sobre a sociedade, de modo que, com base em Foucault (1987, p. 112) “o prejuízo

<sup>104</sup> O suplício, prioritariamente nos séculos XVIII até início do XIX, era uma prática judicial. Dele era possível buscar a verdade por meio da confissão correlacionada com o público, cuja presença (da sociedade) era certa. O corpo a qual é direcionado ao suplício se torna visível e moldura para a soberania a qual manifestava todo o seu poder e ressaltava a vingança perante a desobediência realizada pelo criminoso (FOUCAULT, 1987).

<sup>105</sup> Na aula de 14 de Janeiro de 1976, Foucault (1999) esclarece a respeito das múltiplas relações de poder que caracterizam o corpo como social e que as mesmas estavam em constante movimentação devido a uma produção em funcionamento do discurso verdadeiro.

<sup>106</sup> Foucault (1999) acreditava na necessidade de pensar o poder de maneira micro: sendo os níveis mais baixos, as técnicas, os procedimentos e como atuavam a partir das relações sociais diante das produções imanentes do poder.

que um crime traz ao corpo social [...]” e para isso é preciso analisar o poder como:

[...] uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Considerando o indivíduo como consequência do poder, sobre efeito do poder e pensando no campo da educação, Bergamo (2016) aponta que durante o período da Modernidade, as exigências formais estavam alinhadas para tentar produzir sujeitos que assumam as características da Modernidade. Na época, havia a ausência de fundamentos para o saber e, ao mesmo tempo, exigiam a verdade condicionada e fabricada, o intelectual trabalhava sob efeito dos dispositivos do saber e do poder, caracterizando a movimentação da subjetividade como controlada pelos regimes de verificação.

Bergamo (2016, p. 174) destaca a pretensão do homem moderno: “de conduta fixa como objetivo a perfeição, a tranquilidade da alma, a ausência de paixões, o governo de si, a beatitude, atitudes do indivíduo com relação a si mesmo”. Na época, o poder disciplinar se expandiu por e entre todos os homens, houve um aumento dos regulamentos, das produtividades e das utilidades, um corpo útil era aquele que se adequava às obediências das tecnologias de poder que eram bastante eficazes.

Para Fernandes (2016) as coisas foram se tornando objetos de manipulação, os sujeitos se objetificaram e participaram ativamente nos dispositivos para a produção técnica da sociedade, tudo que ameaçava às propriedades da época eram formas para reajustar a economia, os direitos sociais e individuais dos indivíduos. Para Foucault (1987, p. 218):

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987, p. 218).

Ao pensar a sociedade atual, nota-se que esta passa por diversas transformações políticas, sociais e econômicas e o corpo sujeito e explorado sofre as consequências e as mudanças advindas do tempo. Apesar da ampla evolução dos sistemas punitivos, é sobre o corpo que se centram as estratégias da soberania, esse sujeito que compõe o corpo é vigiado

e sustentado por métodos de correções e forças da docilidade<sup>107</sup>, concretizando a submissão, continuamente, tendo as relações de controle, marcas e suplicas sobre os corpos que compõem a sociedade (FOUCAULT, 1987).

Diante da heteronormatividade, esse dispositivo que totaliza uma hegemonia capaz de se tornar compulsória sobre os corpos, “respinga-se” a transgeneridade, a transgressão, o desvio, a violação das condutas binárias de gênero que não segue as instâncias do poder e, ao considerarmos o processo da passabilidade, o ato de travestir-se são práticas que continuam sendo ligadas à orientação homossexual.

De acordo com Lanz (2014) até a identidade transexual (que compõem o guarda-chuva da transgeneridade) é reforçada a buscar modificações estéticas ininterruptas para se adequar ao princípio da passabilidade. Mas que não há uma ampliação nesses estudos, não reconhecem que a condição transgênera parte de uma transgressão do enquadramento do dispositivo binário, dócil, de gênero como a autora (2014, p. 221) afirma “o corpo da pessoa transgênera é modelado sob o signo da transgressão ao dispositivo binário de gênero, assim como o corpo da pessoa cisgênera resultado da obediência e submissão a essas mesmas normas” e que infelizmente mesmo pela docilidade do poder na luta para o encaixe no feminino ou no masculino, ainda assim os corpos que transitam pelas extremidades continuam sendo discriminadas pela sociedade cisgênera. Assim:

Evidentemente, não há nada de natural ‘num processo que, para ser mantido e reproduzido, requer um esforço imenso de convencimento’ e controle, que é permanentemente exercido por instituições sociais como a família, a escola e o trabalho. É através de uma onipresente vigilância e terrorismo de gênero, muitas vezes exercidas de forma violenta, que as pessoas são mantidas confinadas dentro da camisa de força do dispositivo binário de gênero (LANZ, 2014, p. 254).

Será que é preciso seguir um disciplinamento escolar que recusa as pluralidades de expressão conduzindo para um controle dos corpos? Louro (2021, p. 33) mostra que quando a repressão acontece “As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado”, ou melhor, “[...] o silêncio, a dissimulação ou a segregação”.

Diante do desafio em ampliar os estudos/discussões a respeito da sexualidade, sobretudo para a educação sexual e os direitos sexuais das crianças e adolescentes, apesar de

---

<sup>107</sup> Dócil, aquele corpo que é manipulável, submetido, transformado e utilizado sobre uma vigilância constante do poder. Foucault (1987) acreditava que o espaço, o tempo e o movimento eram métodos capazes de gerar a sujeição dos corpos para a docilidade e utilidade na sociedade, seriam disciplinas para a chegada da dominação dos corpos, corpos úteis, obedientes, submissos e dóceis.

serem considerados “menores de idade” não podem ser considerados assexuados/as, puros/as e inocentes (ROTONDANO, 2022). Quando as entrevistas encaminhavam-se para o final, ficamos com o questionamento sobre o comportamento dos/as professores/as. O que fez com que a maioria deles/as ficassem nervosos/as ao serem questionados/as sobre o que entendiam por gênero e/ou transgeneridade? Essas dúvidas estavam relacionadas à uma problemática curricular? Ou suas vivências que não os/as fizeram terem essa curiosidade? E, após o fim das entrevistas, após os nossos agradecimentos, eles/as refletiram sobre esses temas? Bem, são inúmeras questões e algumas não serão respondidas, mas a fala do professor José nos mostra um caminho possível de percorrermos juntos/as, ele argumenta:

Nós, quando passamos por essa fase de adolescência, estamos em descobertas. Então, eu acredito que seja normal eles estarem tentando se encontrar, mas dá para identificar, sim, em alguns casos. E quando esses casos acontecem, é aquela questão: não adianta só o professor identificar, não adianta só o professor trabalhar, tem que ter o conjunto da família e tem que ter o trabalho político. Nós não podemos trabalhar sozinhos, isso é brigar com a sociedade, sozinho. E o que você vai ganhar com isso? Nada! Então, se você não tem apoio, você não consegue fazer um bom trabalho (José).

Araújo (2022) aponta algumas movimentações que devem acontecer para que o trabalho não ocorra sozinho. O apoio da gestão escolar desde a coordenação até a direção para que apresentem propostas aos pais, funcionários e alunos/as; propostas para o Conselho escolar, reformulações no Projeto Político da escola; criação da disciplina curricular, na parte diversificada do currículo, chamada Educação Para a Sexualidade (EPS) em suas Propostas Curriculares; e uma proposta formativa pedagógica para os/as professores/as da Educação Básica com o intuito de orientá-los<sup>108</sup>.

O que é perceptível na Contemporaneidade como agravante para a concretização das hierarquias são os choques entre as raças<sup>109</sup>. Raças que foram inventadas pelo indivíduo para a sujeição dos corpos por entre o princípio da superioridade e inferioridade, com isso:

<sup>108</sup> Importante ressaltar que a LDB garante a possibilidade de complementar os currículos da educação básica conforme as necessidades do ambiente escolar.

<sup>109</sup> Raça, nesse contexto, não como sentido biológico, mas histórico-político. Duas raças diferentes “devidas aos privilégios, aos costumes e aos direitos, à distribuição das fortunas e ao modo de exercício do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 90). Silva (2014) também nos mostra o termo “raça” relacionado ao poder que no século XIX foi enfatizado para que houvesse as classificações biológicas e físicas dos grupos. Mas como vimos no subcapítulo sobre identidade e diferença, esse pensamento está desmistificado e não tratamos a identidade como dada, pelo contrário, é processual e está, a todo o momento, relacionada a alguma coisa podendo ser a própria diferença.

[...] vai ser recentralizado e tornar-se justamente o discurso do poder, de um poder centrado, centralizado e centralizador; o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento, todos os discursos biológico-racistas [...] mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade (FOUCAULT, 1999, p. 72-73).

Por entre uma super e uma sub-raça, é visto e vivido uma verdade excludente, ilusória, alienada e reificadora, onde cada vez mais há necessidade de um novo processo de humanização. É preciso pensar metodologias e tecnologias que reconheçam o indivíduo pelo que ele é e não pelo o que é moldado a ele, buscar a conscientização que viabiliza contra conteúdos reproduzidos sobre efeito do poder em que o corpo não seja uma constituição do aparelho<sup>110</sup> fragmentado, instável e não natural.

É imprescindível continuar estudando corpos, que diante da busca pela humanização, são ao mesmo tempo, sujeitados à marginalidade e subalternidade. Corpos considerados periféricos diante e sob os efeitos do poder, para essa reflexão destacamos a importância em buscar apreender sobre o poder, não de maneira centralizadora, mas a partir de suas extremidades, a partir da microfísica, imanente e onipresente para dialogar com toda a produção de sujeição de corpos que influencia e continuará influenciando a educação e as práticas pedagógicas advindas e vistas nos gestos, nos comportamentos que compõem o/a aluno/a na sala de aula.

### **CAPÍTULO III: REFLETINDO SOBRE A BINARIEDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Ao todo entrevistamos seis professores/as, apenas dois/as formados/as na área (Eduardo e Ana Luíza). Durante as perguntas foi perceptível os poucos exemplos e a falta de fundamentações teóricas acerca da teoria e prática da EF, não conseguindo abordar a especificidade da disciplina. Trouxeram como justificativa o motivo de não serem da área e ao mesmo tempo veio a nossa frustração pela homogeneização e descaso com a EF em tratá-la como um campo sem sistematização.

---

<sup>110</sup>Para Foucault (1999) o aparelho está sendo visto a partir da multiplicidade de sujeições, por entre as famílias, na escola, na igreja... sendo mecanismos influenciados pelas estratégias globais e, portanto, processo de dominação que advém da soberania (como a teoria, unidade central do poder).

Para Tardif (2021), quando há o questionamento aos/as professores/as a respeito dos seus saberes, estes apoiam-se em um “saber-fazer” pessoal, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional” (TARDIF, 2021, p. 18), ou seja, um saber que é plural, heterogêneo e diverso de acordo com as influências que receberam ao longo da vida.

Reconhecendo o saber plural e os saberes experienciais<sup>111</sup> com base na história de vida do/a professor/a e pela sua carreira profissional, decidimos continuar as entrevistas a partir do momento que percebemos que o quantitativo de professores/as formados/as em EF era inferior ao quantitativo em outras áreas.

A partir dessa decisão é de grande valia problematizar a educação e os aspectos que a constitui. Intencionando a discussão sobre poder e experiências que refletem nos gestos, normas e valores dos corpos para que ocorram reflexões nas práticas pedagógicas por parte dos/as professores/as. Para estancar a (re)produção de parâmetros normativos por meio do próprio sistema de sujeição dialogado.

Quando perguntamos aos/as professores/as o que fizeram eles/as estarem ali como professor/a atuando como professor/a de EF, obtivemos diversas respostas intrigantes:

O nosso sistema educacional brasileiro, principalmente vindo do município, falta muito professores, especificamente na minha região, existe uma falta desses professores. Então, quando eu deixei o meu currículo na prefeitura, fui chamado para suprir [a falta] desses professores, ou seja, a demanda desses professores de Educação Física e também de ciências, porque eu tenho formação em Geografia (José).

O mesmo professor da escola Flor de Maio complementa:

A minha graduação é em Geografia. Meu primeiro contato com a Educação Física foi na escola em que estou executando [minha função], em 2022. Em relação a outro curso relacionado à Educação Física, eu realmente não tenho esse contato. Então, quando eu assumi as aulas de Educação Física, foi através de estudos em casa mesmo (José).

Já Bruno da escola Girassol afirma que a carga horária em EF era um complemento de aulas o que acontece bastante por lá, não sendo o primeiro a fazer isso. Bruno relata que atua como professor de EFe há três anos mesmo sendo formado em Letras. O mesmo se repete

---

<sup>111</sup> Tardif (2021) classifica os saberes experienciais como todos saberes que não vieram das instituições de formação e nem dos currículos, são saberes que vem da prática profissional docente e está ligado a suas funções, sua rotina, sua experiência.

com Isabela da escola Plumeria formada em Letras e especializada em língua inglesa. Ministrar aulas de EFe foi a possibilidade de trabalhar 40 horas (semanais) e na unidade onde estava havia a possibilidade de pegar aulas extras.

De acordo com Censo de 2021<sup>112</sup> elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem como objetivo reunir dados acerca dos estabelecimentos de ensino, turmas, profissionais, alunos/as presentes e mostrar resultados de reprovação, abandono e distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental, o melhor resultado está na disciplina de EF. São 74,4% das turmas preenchidas por professores/as formados/as na área (Inep, 2021). Sabemos o perigo diante dos 25,6%, pois um dos maiores agravantes está na qualidade das aulas, de acordo com Costa, Britto e Waltenberg (2020, p. 5):

Possuir conhecimento de conteúdo específico sobre a disciplina lecionada seria essencial para acompanhar o processo de aprendizado, permitindo ao professor compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos. O domínio do conteúdo também possibilitaria ao professor ser criativo na elaboração de oportunidades de aprendizado que contemplem as experiências, os interesses e as necessidades de cada aluno. Não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma de suas atividades poderia ser conduzida adequadamente sem a compreensão de conteúdo específico (COSTA; BRITTO; WALTENBERG, 2020, p. 5).

Para a professora Ana Luíza, formada na área, há uma revolta em relação à essa precarização que ocorre no trabalho docente. Ela afirma que existe um preconceito quanto a própria EF:

Quem não é formado na área, não dá o valor que ela tem. “Há, é Educação Física mesmo!” Sabe como é? Nossa, a minha cara queima! Não dão valor! [...] Chega na hora do conselho de classe e tem um aluno que tirou nota ruim com você, eles questionam: “Mas tomou bomba em Educação Física?”. Eu acho engraçado porque eu tenho que dar conteúdo, tenho que seguir a matriz. Não é só aula prática! Mas aí quando um menino toma bomba, o que é muito difícil, pois só ocorre com o aluno que não fez nada, não frequentou as aulas, não foi na aula prática, porque, pelo menos, quando ele vai para a prática, ele passa. Então, o menino que foi nas aulas práticas, mesmo que ele não seja bom, mesmo que ele não fez a teoria, é claro que ele vai passar em Educação Física, porque ele é bom na prática, mas tem alguns que não fazem nada. Acontece raramente. O que eu sinto, é que as pessoas que não são formadas na área, que pegam Educação Física ou não, eles tem preconceito com a nossa área de atuação. Não sei se você já sentiu isso, mas você vai sentir! O nosso curso, a nossa profissão, não é valorizada! (Ana Luíza).

---

<sup>112</sup> Para mais dados acessar o Censo Escolar da Educação básica 2020, disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf)

Os principais motivos para essa causa decorre do número insuficiente de professores/as das áreas e a falta de interesse dos/as jovens-adultos em cursarem algum curso em licenciatura, principalmente devido às péssimas condições de trabalho, salários baixos e a desvalorização do trabalho docente<sup>113</sup>. De acordo com os estudos de Costa, Britto e Waltenberg (2020), o conhecimento do conteúdo através da compatibilidade entre a disciplina que leciona e o curso de graduação não mostra que o/a professor/a saiba ensinar o conteúdo. É importante recordar que o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como um dos objetivos garantir que os/as professores/as tenham formação específica de nível superior para atuar na educação básica, sendo a conclusão em curso de licenciatura na área de conhecimento ao qual queiram ou vão atuar (COSTA; BRITTO; WALTENBERG, 2020).

Libâneo e Silva (2020) em *Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural* trazem a busca por uma educação socialmente justa a fim de vivenciar com os/as alunos/as uma prática necessária e igualitária que viabilize o processo de ensino-aprendizagem das capacidades intelectuais e o próprio desenvolvimento da personalidade dos/as alunos/as. Para que esse movimento aconteça os/as autores/as nos apresentam que é fundamental a atividade escolar desenvolver formas de diferenciação pedagógica e individualização, baseada na diversidade, com o intuito dos/das professores/as reconhecer que cada aluno/a tem sua necessidade própria.

É por entre os marcadores como gênero que é possível ver as diversidades fundantes e significantes para a construção de “olhares” reflexivos sobre as aulas. Com base em todo esse processo, é complexo pensar alternativas resistentes, que evitem a reificação da educação na contemporaneidade e suas influências diante da corporeidade. A sociedade contemporânea não possibilita a vivência de relações diferentes das que tratamos aqui, levando-nos novamente aos desafios que envolvem os/as professores/as, em geral, de forma direta e necessária.

Quando perguntamos aos/as professores/as sobre onde nasceram, há quanto tempo estão na região, quanto tempo estão atuando na área de EF, na escola atual, no campo escolar e a sua passagem durante a graduação sobre as questões de gênero, tinham como propósito levá-los a contarem um pouco mais sobre a sua história até estarem ali, a história de seu “saber-ensinar”, como diz Tardif (2021, p. 104), por entre suas experiências profissionais, mas

---

<sup>113</sup> É possível ter mais informação no site do g1, presente no endereço: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>>; Último acesso: 18/02/2023 às 19:04.

principalmente pessoais e sociais (família, escola, universidade). Ouvi-los contarem que moram na região há um tempo, que mudaram-se para lá devido às condições financeiras, que estão na região pela oportunidade de trabalho, pela família, por um amor, faz com que entendêssemos superficialmente em quem e a que eles/as se baseiam, isto é, em experiências vividas, ou seja, desde o começo das entrevistas era possível o contato com os valores, normas, tradições e experiência dos/as professores/as.

Por que essa intenção? Porque acreditamos que a educação parte desse movimento consciente sobre si mesmo e sobre o outro, formando representações das suas próprias ações, seus modos e consequências a ponto de ensinar através dos seus saberes que estão presentes em suas histórias, nas dimensões mais bonitas da afetividade, da existência (TARDIF, 2021). Para Severino (2006), a educação como prática histórico-social, não deve se respaldar de forma técnica, manipulável, a ponto de levar os sujeitos a acreditar em um mundo justo, mascarando a individualidade e o egoísmo do sujeito, já que a educação é um dos meios de influência dos sentidos para a chegada do sujeito crítico e questionador.

Bergamo (2016) entende que o caminho parte da crítica da sociedade existente, diante da finitude do homem com relação às questões filosóficas, científicas e sociais. Pensando o poder, a partir das instituições de dominação, seria um ato de resistência? A autora complementa a importância da coragem para a busca em dizer a verdade, mas, quais alternativas seriam necessárias para evitar e/ou dialogar com a educação reificadora vivenciada nas escolas? Há uma movimentação forte na tentativa de ir além do que é considerado útil e eficaz para a sociedade, diante de uma mecanização do cotidiano. Para Fernandes (2012, p. 48):

O sentido da escola é o cuidado pelo inútil e desnecessário. A existência do homem permanece servil enquanto ele é premido pela necessidade. Enquanto vive única e exclusivamente no domínio do útil e do necessário, em sentido mais amplo, o homem não se apropria de, isto é, não faz sua plenamente, a dádiva maior de seu ser, a liberdade criativa. Ele precisa transcender este domínio, para vir a ser o que ele é. Por isso, nada lhe é mais necessário do que o desnecessário: o vigor libertador da liberdade criativa, da livre criação (FERNANDES, 2012, p. 48).

A respeito do poder da experiência, é a subjetivação que possui a capacidade de gerar significações ao homem juntamente com a educação, a priori, oportunizando mecanismos de perceber o cultural e o social, por meio das comunicações verbais e não verbais. Para Severino (2006) a prática educativa é cultural e com o tempo, o homem constrói seu modo de ser por meio da prática e sua relação com a natureza, com a subjetividade e com seus

semelhantes. Essa comunicação não pode ser mecânica, necessita-se ser intencionalizada, assim constituindo ao passo que impõe modos de agir nos sujeitos. Esse processo apresenta possibilidade de ruptura e intervenção como para o professor José:

Quando a gente é professor, não pode trazer as nossas questões pessoais, aliás, trazemos as nossas questões pessoais sim, mas de uma forma ética, de uma forma que vai agregar, que esteja na matriz, que você consiga entregar algo. Você não pode colocar algo rotulado pela sociedade e impor aquelas questões da sociedade. Eu vejo alguns professores trazendo essa realidade de casa e colocando em prática como verdade absoluta. E quem disse que aquilo é o certo? (José).

Seguindo a mesma lógica, em busca de uma educação que atenda as diferenças sociais e culturais, não podemos esquecer-nos da importância da formação cultural e científica. Considerando, na escola com os/as alunos/as, as diversidades, sem exclusão dos grupos minorizados, tendo o/a professor/a como mediador/a desse processo capaz de propor impulsos políticos e éticos as diferenças socioculturais (LIBÂNEO; SILVA, 2020).

Fica claro que estudos dessa natureza, em particular, quando abordam as práticas pedagógicas são fundamentais para a formação complementar de professores/as, estudantes e/ou interessados/as na discussão. Permite-se assim, uma ressignificação na visão de sociedade. A escola como sistema disciplinar é reconhecida como um centro plural no qual desenvolve-se as habilidades dos sujeitos e que ainda carrega marcas dominantes.

De acordo com Foucault (1987) o corpo será útil para o capitalismo caso ele seja produtivo e submisso (processo de sujeição). Essa sujeição está marcada pela ideologia e pela violência como pode ser verificado pela tecnologia<sup>114</sup> política do corpo, da sexualidade, que ofereceram transformações no saber. O tempo se tornou útil, porém foi transformado em partes, com a microfísica do poder, o controle e a dominação se deu de forma temporal.

Para Fernandes (2016) é preciso um novo pensamento diante do mundo tecnológico. Buscar um agir que não priorize a materialização das coisas, mas sim o processo de humanização do ser humano, esse processo que acontece a partir da relação com o outro e por meio da cultura, formação e educação. O autor retrata o lado poético como uma das alternativas para resgatar diante da mecanização do homem, a gratuidade, a beleza, a vida. Para Bergamo (2016, p. 194):

---

<sup>114</sup>Para Foucault (1987) a tecnologia está relacionada entre o “saber” e o controle, sendo difusa e instrumentalizada de maneira multiforme, intrinsecamente entre instituição e o Estado que, ao mesmo tempo, utilizam-se dela para o “agir” na sociedade.

A chave de sua atitude política pessoal não deve ser pedida a suas ideias, como se ela pudesse ser deduzida das ideias. O seu conhecimento, enquanto vida, é a sua vida filosófica. É um compromisso com formas de saber-poder locais, referidos à sua prática cotidiana. É a seu *ethos* que suas atitudes se referem (BERGAMO, 2016, p. 194).

Durante o questionamento se a escola e seus colaboradores já lidaram com alguma questão referente às questões do sistema sexo-gênero, transgeneridade e até mesmo a sexualidade, no desenvolver das respostas Ana Luíza (Flor de Maio), Bruno, (Girassol), Pedro (Girassol) afirmaram que a escola, os/as gestores/as estavam preparados para trabalhar tais questões mostrando que os/as professores/as eram abertos às discussões. Eduardo (Rosa do Deserto), Isabela (Plumeria) e José (Flor de Maio) ratificaram que a escola não está 100% preparada para trabalhar essas questões e que não há esse trabalho nas aulas.

Para pensarmos alternativas resistentes contra uma sociedade mecânica e artificial, a educação contemporânea necessita da liberdade, como Fernandes (2016) relata, uma liberdade com objetivo, para um propósito que seja pautado de responsabilidade, amor de ser e para o outro como um todo. É pensar a educação de forma a movimentá-la em direção às modificações, correções na formação humana de modo a englobar as diferenças, para Fernandes (2016, p. 81):

Mais necessário e importante suficiente para a libertação do homem é o saber não-útil. O não-útil não necessariamente o inútil. O não precisa ter um sentido privativo. O não pode também ter um sentido de transcendência. A necessidade mais importante, na vida do homem, não é a do útil, mas sim a do não-útil. É a necessidade da gratuidade da liberdade e da liberdade da gratuidade. A educação, entendida desde a perspectiva da gratuidade e da liberdade, enquanto essencialização do homem humano, não é nenhum meio para um fim (FERNANDES, 2016, p. 81).

Ou seja, a realidade da situação entre o que está predestinado ao homem, mas é mostrado a respeito da liberdade de escolha que guiará o seu destino. Diante dessa perspectiva, é possível olhar para o ser humano indo à busca da verdade pela verdade e de sua liberdade e existência.

A educação precisa de um sentido naquilo que faz, no ato de ensinar, para não se perder no pragmatismo operacional, instrumental e, sobretudo aos interesses da produtividade do Estado, para que não se torne organização<sup>115</sup> como citado por Coêlho (2012), que defende uma educação explorando o saber, no mundo da cultura, reafirmando sua humanidade por

---

<sup>115</sup>A escola em organização enfraquece o saber, os/as alunos/as não discutem sobre o mundo, a sociedade, a formação e a existência humana. O processo de aprendizagem é dado e não valoriza o questionamento, levando características dos interesses do Estado, perdendo a sua identidade e legitimidade.

meio do passado e do presente em busca de uma sociedade mais justa a partir da relação com os outros praticando a gratuidade e apresentando novos horizontes para a educação, em sua totalidade (COELHO, 2012).

É possível reconhecer o quão a intervenção política e tecnológica se faz de maneira abundante na cultura e é perceptível quando se reforça os sentidos e as finalidades da educação. As tentativas para romper com posicionamentos políticos que propagam práticas como o sexismo, feminicídio, racismo, homofobia, transfobia, exploração de classe, entre outras. Mas, é também por meio da educação que encontramos esperanças para novas tentativas e posicionamentos críticos, pedagógicos, em direção às reflexões sobre as percepções do mundo. São nessas reflexões que percebemos as diferenças entre as pessoas e que as diferenças fisiológicas não as colocam como superiores ou inferiores.

Bourdieu (1998, p. 41-42) esclarece a respeito das desigualdades e algumas categorias que comprovam o porquê dessa mecanização concreta vista nas escolas. Dialoga com a questão do “capital cultural” que funciona como uma esteira do conhecimento, eu diria, os/as filhos/as recebem indiretamente e diretamente valores que irão contribuir para sua evolução social, cultural, uma “herança cultural”. Essa ampliação, essa riqueza têm reflexos no nível e na formação da família (família entendida como aquela que cuida). Sendo assim, as condições socioprofissionais irão abrir processos de ampliação cultural para essas crianças e adolescentes.

De acordo com Goellner (2013a) é na escola, pelas descobertas e apropriação de habilidades e competências, que ocorre uma construção mais bem elaborada do ser humano. Essa instituição ou organização aponta diversas metodologias de ensino, que diante das diversidades refletem de formas distintas para cada aluno/a fazendo com que seja necessário, na nossa perspectiva, abordar temas e previsões fora da escola para que alcance essa pluralidade de forma incluyente. Ao trazer recortes de Bourdieu (1998), a influência que essa criança e adolescente recebe do capital cultural alimenta o seu êxito escolar. Os/as alunos/as, com mais oportunidade, conseqüentemente, possuem mais vitórias e mais privilégios.

Coelho (2012) ao discutir esse afunilamento aponta que a escola perde inclusive sua intencionalidade em discutir temas transversais para os interesses do Estado. Essa mecânica gera o sistema operacional e ignora preocupações, discussões da sociedade e ao falar da sociedade prioriza o que ela tem de mais permanente: seu processo de instrumentalização do próprio ser humano.

Com o tempo esse sistema foi moldando-se para a chegada de uma educação elitista em

seu conteúdo. Os/as autores/as Candau e Moreira (2007) retratam a descontextualização dos saberes e das práticas em um formato que todo o conhecimento é colocado como pronto e acabado. Essa limitação conduz o/a aluno/a a estudar aquilo que é posto como importante para ele/a, o que será proveitoso para uma futura avaliação, desconsiderando práticas como a Arte, Educação Física e Música.

Mas como respeitar a heterogeneidade que existe entre os/as alunos/as nas aulas diante de tantas diferenças? Essa é uma questão importante que devemos carregá-la daqui para frente. Deve-se lembrar de que as próprias escolas fazem essa distinção. No Brasil, as políticas públicas de educação, refletem processos históricos de exclusão, o olhar colonizador constrói e homogeneiza o/a outro/a deixando marcas de significação cultural e política (FREIRE, 2018).

Segundo Bordieu (1998) são várias instituições e organizações públicas e privadas que possuem diferentes alunos/as. Bordieu (1998, p.48) traz uma ótima reflexão para começarmos a pensar nesse processo a partir das diferenças: “Diferentemente das crianças oriundas das classes populares [...] na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura”. A partir dessa reflexão, a esperança se alimenta por esse transformar da educação por meio do poder de diálogo. Sem as diferenças culturais seria impossível a formação de novas problematizações e reflexões acerca da identidade, por exemplo.

## **2.6 Em busca da interseccionalidade e da coeducação**

Tomando o campo da EFe, como nosso maior exemplo, não há um/a aluno/a que não tenha vivenciado desigualdades durante as aulas, seja pela estatura, pela cor, pela forma de vestir, por não ter um sapato apropriado para a atividade, por ter dificuldades de correr, pular, dançar, a própria coordenação motora, força, velocidade, são características físicas, cognitivas e psicológicas que naturalmente quando esse/a aluno/a se encontra com outros/as alunos/as, percebe que os seus gestos e modos são diferentes dos/as outros/as. Muitos/as dos/as profissionais estereotipam e separam os esportes e as atividades aplicadas de uma forma não inclusiva e com base no gênero.

Como vimos no começo do segundo capítulo, após o nascimento a criança se desenvolve a partir de relações com os outros pelos gestos, símbolos e efeitos conectados pelo padrão cultural de seu meio, desenhando assim sua relação com o mundo (BRETON, 2007). Com isso, destacamos a importância de resgatar as raízes, tradições das historicidades que

compõem os/as alunos/as da escola. Esse processo de reconhecimento mostra para os/as estudantes as pluralidades culturais que existem em uma mesma sociedade.

Escolhemos nesse subcapítulo fazer um destaque com direcionamento para uma prática coeducativa com base na perspectiva cultural<sup>116</sup>, que ganhou força no campo da EFe nos últimos anos e que tem sua origem no século XX, mais especificamente na década de 1960 na Inglaterra. Devido à sua centralização na cultura, justificamos a busca em apoiar-nos por algumas das literaturas que abordam os estudos culturais no campo da EF. Para Silva (2014, p. 133) a cultura tem como panorama: “[...] um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes”, ou seja, relaciona-se a cultura com o processo de significação, identidade, diferença e poder<sup>117</sup>.

Partindo de um movimento teórico e político a partir de 1950, os estudos culturais se tornaram pedagógicos. Nota-se que seus/as estudiosos/as discutiam a cultura trazendo a segregação que é moldada a partir de uma produção cultural que, no decorrer dos anos, modificou-se e gerou marcadores sociais surgidos desse poder cultural criado pelo sujeito (NEIRA, 2016).

Observamos os currículos esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e para Saúde fundamentando algumas características de cada momento histórico. No currículo cultural o objetivo é diferente dos que já foram abordados. De acordo com Nery e Souza (2016, p. 206): “[...] formar para a leitura e produção das práticas corporais. Isso inclui a análise das representações e significados que perpassam as práticas corporais.”. Essa análise reconhece a pluralidade das identidades não trabalhando a naturalização dos corpos e sua fixidez, pelo contrário, considerando as vivências e suas transformações ao longo do tempo, essas mudanças são fundamentais dentro do processo.

Com isso o currículo cultural da EF se aperfeiçoa e dá espaço para todos os grupos sociais a fim de que consigam realizar mediações a partir das propostas nas práticas pedagógicas.

---

<sup>116</sup> De acordo com Neira (2016) os estudos culturais ao pensar as práticas pedagógicas e/ou as práticas sociais de modo geral, considera os significados passíveis de modificações, disputas e rigidez não desconsiderando o fator principal que é o social que abre portas para pensar as questões históricas, políticas, sociais a partir das práticas corporais, essa movimentação, acreditamos, assim como Neira, faz com que o/a aluno/a consiga desenvolver discussões críticas.

<sup>117</sup> É importante reforçar, mais uma vez, esse poder descentralizado, móvel e que não está situado no centro; um poder que está em todos os lugares não havendo uma instituição ou situação sem poder, indo para além das relações econômicas e do capitalismo como questão primária. Esse mapeamento revela a ampliação que necessitamos para atingir o entendimento a respeito dos marcadores sociais como gênero e sexualidade (SILVA, 2014).

Ao pensar essa movimentação no âmbito escolar, os grupos minorizados/subalternizados silenciam muitas vezes diante do normativo, diante daquilo que se mostra com maior frequência. Assim, os grupos minorizados calam-se e se mantêm em segredo diante das diversas situações de injustiça social. Essa mecânica que é vivenciada na escola, quase que de forma natural, generalizada, faz parte do processo de segregamento.

Após abordarmos o caminho da identidade e da diferença, resolvemos destacar a interseccionalidade, para pensarmos a prática corporal no âmbito escolar. A interseccionalidade como forma de alavancar as questões acerca dos marcadores sociais a fim de mostrar que há o outro lado, outras histórias e que pessoas subalternizadas podem ser preconceituosas e praticarem discursos de ódio contra até mesmo a sua própria identidade.

Para Akotirene (2021) o pensamento interseccional<sup>118</sup> é capaz de fazer com que nós reconheçamos o nosso estado oprimido e fazer enxergarmos nossas atitudes, que podem ser consideradas atos de opressão contra nós mesmos, como sua afirmação:

Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas (AKOTIRENE, 2021, p. 45).

Percebemos que todos esses questionamentos aqui investigados são válidos para todas as pessoas, que exercem o papel social da inclusão há anos e que mesmo assim podem reproduzir comportamentos e atitude da ala preconceituosa.

Um exemplo que temos é a Lei de 11.340/06, mais conhecida como “Lei Maria da Penha”. Surge para estipular as formas de violência doméstica e familiar, com a intenção de punir criminosos que agiam contra as mulheres e que justificavam suas atitudes em razão da “legítima defesa da honra”<sup>119</sup>. Essa lei é resultado de diversas articulações por entre feministas, que na época lutaram e homenagearam Maria da Penha Maia Fernandes que sobre forte violência pelo seu marido a deixou paraplégica e que, infelizmente cumpriu dois anos de reclusão (SILVA, 2014; AKOTIRENE, 2021).

---

<sup>118</sup> Não podemos deixar passar em branco que a interseccionalidade levou a sua aparição em um artigo da autora Kimberlé Crenshaw, intelectual negra, e que, desde então, podemos considerar que a sua pauta vem representando os discursos sobre raça e gênero, principalmente com as feministas negras que propõem o pensamento interseccional como metodologia demonstrando a sua força nas questões sobre racismo, sexismo e qualquer outro tipo de violência seja ela física ou não (AKOTIRENE, 2021).

<sup>119</sup> De acordo com Zimmermann (2009), a utilização em “legítima defesa da honra” (p. 1) foi uma justificativa utilizada por advogados para convencer os juízes que o ato do criminoso foi culpa de uma questão “imoral” da mulher, no caso a ação é uma “honra” ao homem. Essa afirmação faz pensar a importância das mulheres ocuparem cargos na Defensoria Pública, para evitar casos e processos de discriminação.

A fim de ajudar a combater a opressão, nos baseando nesse e em diversos outros casos, além das pautas sobre gênero, que a interseccionalidade é fundante na constituição desse estudo.

Como um segundo caminho, trouxemos a prática coeducativa para mostrar a relação conjunta, entre meninos e meninas e as possibilidades existentes nas mesmas vivências. A coeducação traz a possibilidade de pensar o movimento sem sexo-gênero através da oportunidade de ressignificar o processo educacional e as formas perante os valores culturais que, por muito tempo, foram tratados como fixos, mas que, são cabíveis de transformações possibilitando uma prática grandiosa, plural de expressões corporais por entre os/as alunos/as não reduzindo movimentos a corpos distintos (FIAMONCINI; SARAIVA, 2013).

Essa ação proporciona um processo coeducativo, o qual identifica-se na prática pedagógica que motiva a relação harmoniosa entre os/as alunos/as independente da sua expressão de gênero. Vimos na literatura e na prática pedagógica, escolas que trabalham as aulas de EF de forma mista, separada<sup>120</sup>, coeducativa, mas para muitos/as é confuso o que é uma prática mista e uma prática coeducativa.

Apesar de todos/as os professores/as destacarem os seus trabalhos por meio de aulas mistas, ainda é possível destacar um olhar sexista quando verbalizam a respeito de sua prática. Em nossas visitas até às escolas José e Isabela (ambos de escolas diferentes) estavam ministrando suas aulas nos espaços destinados a EF e todos/as trabalhavam a prática da queimada com a formação de meninos de um lado e meninas do outro (mista, porém times separados a partir dos gêneros). Pedro, durante aula formou as meninas na dança e os meninos no futebol do lado de fora da escola (separatista). De todo modo, nenhum dos/as professores/as mostraram resistência às aulas mistas, mas podemos considerar que dos três que destacamos nenhum trabalhava com a prática coeducativa no momento. O que demonstra que a diferença pelo sistema sexo-gênero ainda pode ser destaque, mesmo que sutilmente, devido à relação do corpo-anatomia e suas diferenças impostas pelas habilidades motoras e aptidões físicas destinadas a cada grupo.

---

<sup>120</sup> Uma prática separada, como resolvemos chamar, está relacionada com meninos praticando a aula de Educação Física em horário diferente das meninas, uma regra imposta pela escola que tem força maior que a decisão de qualquer professor/as, às vezes, mas que também pode ser uma decisão do/a regente. Essa prática separada foi muito utilizada por um general espanhol chamado Francisco Franco que, durante a ditadura, fortaleceu uma educação separatista onde houve um maior desmerecimento às mulheres/meninas e que ocasionalmente influenciou até mesmo a América do Sul e o restante da Europa como a França que, antes mesmo, durante a Revolução Francesa vivia uma educação reforçada pela separação dos sexos. O desfecho dessas histórias ocorre a partir da década de 1970, até então a prática separada permanecia extremamente forte (AUAD, 2017).

De acordo com Pelluso e Devide (2021, p. 136) em relação às aulas mistas e as dicotomias existentes, os/as autores/as:

Ao chegar à escola, então, o corpo discente já tem incorporadas as noções de dominação em relação aos seus espaços, como a quadra, por exemplo, que é um local social e historicamente atribuído ao masculino, assim como determinadas práticas que acontecem neste espaço, como alguns jogos e esportes coletivos associados aos meninos. Ou seja, discentes que não se associam a este padrão identitário tendem a ser excluídos ou a se excluir deste espaço e de suas práticas hegemônicas. Assim, quando chegam à escola, a separação está naturalizada para o corpo discente em geral (PELLUSO E DEVIDE, 2021, p. 136).

Meninos e meninas praticando a mesma atividade por meses não garante que seja uma prática coeducativa. Auad (2017, p. 55) cita que essa “mistura” que é possível enxergar nas escolas não condiz diretamente com a coeducação, essa vivência misturada não garante a harmonia entre os gêneros, podendo gerar mais dicotomias e oposições. Auad (2017) destaca a busca pelo questionamento que deve ser desenvolvido nas aulas. Para além do convívio, os/as alunos/as precisam refletir a respeito das relações de gênero e essa movimentação parte prioritariamente do/a professor/a evitando discriminações. Professor Bruno, diante dessa movimentação reforça que:

Acho que devemos dar igualdade aos meninos e as meninas. Penso que as turmas mistas, sem separação de gênero, auxilia na interação, sobretudo para as meninas entenderem que elas podem praticar esportes dito voltado aos meninos e os meninos também podem praticar esportes dito para as meninas. Um exemplo que temos na escola é as meninas que participam do futebol junto com os meninos e os meninos participam da queimada junto com as meninas. Ambos os esportes são colocados [socialmente] como “de menina” ou “de menino” (Bruno).

É valioso destacar que a coeducação, para que aconteça, necessita que a escola seja mista, sendo um caminho para ela, como Auad (2017, p. 56) explicita:

Assim, a escola mista é um meio e um pressuposto para haver coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isso raramente acontecerá sem medidas explicitamente guiadas em que objeto seja o fim da desigualdade de gênero (AUAD, 2017, p. 56).

Percebemos então, que a coeducação não é tão fácil como pensávamos, existem ações e sistematizações imprescindíveis para que ela não seja confundida. Se buscarmos aqui no Brasil o começo das aulas mistas, descobrimos que foi oficializada somente na década de 1920, porém a relevância e o destaque eram direcionados para os meninos/homens. Desde os

conteúdos ensinados até os espaços físicos que eram direcionados para cada um, havia discriminação de gênero e priorizavam a naturalização dos sexos (AUAD, 2017).

Ou seja, há uma emergência em discutir uma prática coeducativa com os docentes responsáveis pelas aulas de EF para evitar o reforço unilateral, imperceptível de ações sexistas, heteronormativas, machistas, homofóbicas atreladas ao preconceito e a discriminação. Um exemplo sobre ações imperceptíveis que podem ser levadas como um reforço unilateral é a fala da professora Ana Luíza quando perguntamos como acontecem as suas aulas de EF:

Misturados! Separados apenas quando é treinamento. Mas, nas aulas Educação Física, não. Quando é handball, os times são misturados. Mas, de vez em quando, eu dou uma aula recreativa onde eles escolhem: quem quiser jogar queimada, joga queimada; quem quiser jogar vôlei, joga vôlei; quem quiser jogar futebol, joga futebol; Aí, a gente divide da forma como eles querem. Normalmente, os meninos jogam futebol e sempre tem meninas que jogam também e são muito boas. E essas meninas que jogam, os meninos não ligam, viram amigos na hora. Elas são até melhores do que eles às vezes, por isso que eles não falam nada (Ana Luíza).

Reforçamos o que a professora nos revela acerca das meninas que jogam com os meninos e que conseqüentemente são muito boas. Podemos interferir interpretando que as meninas só conseguem esse espaço equiparado aos meninos quando se esforçam, destacam na modalidade e que mesmo diante dos seus esforços “às vezes” se fazem melhores quando comparadas. Ou seja, uma atitude inocente, mas sexista.

Compreendemos que uma prática mista, apesar da fala de alguns e umas entrevistados/as defenderem a sua suficiência, não há o desenvolvimento crítico do/a aluno/a capaz dele/a entender a importância de uma prática entre meninos e meninas. Sabemos que esse fator que se destacou nas falas mostra a escassez da abordagem sobre coeducação no processo de formação superior do/a profissional. Antes de ressaltarmos a importância desse movimento nas aulas, precisamos recorrer ao processo de formação em EF e/ou outro curso de licenciatura para a formação de professores/as (PELLUSO; DEVIDE, 2021).

Ao abordamos uma prática coeducativa como proposta contrária a uma prática que reforce a feminilidade e a masculinidade como sistema fixo, separatista e naturalizado, o campo acadêmico nos parece um dos principais espaços para adentrar sobre a temática, juntamente com debates sobre gênero e sexualidade para que essas questões estejam presentes na formação superior do/a professor/a e para quando esse/a educador/a chegar no campo de atuação profissional compreenda a generificação dos corpos, dos conteúdos e a

problemática das estereotipações que são formuladas e reformuladas, mas que não perdem a sua essência discriminatória (PELLUSO; DEVIDE, 2021).

O destaque para a coeducação elucida uma busca “contra a maré” que está no sentido da construção social e cultural que reforça a manifestação corporal através de determinismos biológicos e, o que acreditamos é a manifestação múltipla das masculinidades e feminilidades (PELLUSO; DEVIDE, 2021).

A coeducação a todo momento, questiona e reflete a respeito dos espaços que foram dados aos gêneros e o que se pode fazer para que as ideias sejam fluídas para os gêneros. É considerada uma política educacional, que a partir dela é possível redirecionar ações nos sistemas de ensino e principalmente nas aulas<sup>121</sup>, pensando o campo da EFe (AUAD, 2017).

Auad (2017) propõe algumas dimensões que podem ser fundamentais para a chegada da coeducação como proposta política e interesse da escola. A começar pela legislação para que existam os direitos de permanência iguais entre os/as alunos/as sem distinção de gênero e outros marcadores sociais. As possibilidades de aprendizado devem também ser iguais para todos/as; as filas podem ser exemplos de uma distinção segregacionista que enfatiza o misto, mas não o coeducativo; a capacitação por parte dos/as professores/as é caráter primário; atentar para os materiais didáticos, pois costumam trabalhar imagens que reforçam um distanciamento entre meninos e meninas. Com base nessas dimensões é claro percebermos algumas possibilidades que podemos ter durante a prática pedagógica na construção de uma educação coeducativa.

## 2.7 Entre o respeito e o preconceito

Vimos em Tardif (2021, p. 78) que

Quando os professores, atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (TARDIF, 2021, p. 78).

Isto é, aquele “saber-ensinar” que Tardif (2021) aborda e que citamos no início desse Capítulo, revela o seu saber pessoal com base nas histórias de vida familiar e escolar que os/as professores/as tiveram ao longo da sua história. O autor complementa que essa história de

---

<sup>121</sup> Auad (2017) propõe, inicialmente, uma mudança para levar a política coeducativa “agentes de mudança” (p. 80) que seriam toda a equipe escolar, desde a coordenação até os/as professores/as, trabalhando juntos/as no interior escolar para a concretização da coeducação.

vida tem emoção, tem corpo, poder, cultura e carrega as marcas do social nos quais se insere. Com isso, fechamos nosso último capítulo com uma intenção: o olhar para si.

Formulamos aos/as professores/as duas perguntas que particularmente nos mostraram grandiosas perguntas. A primeira é “E você, já passou por alguma situação preconceituosa relacionada a essas questões quando criança ou durante a sua atuação profissional? Se sim, foi no contexto escolar, nas aulas de Educação Física?” e a segunda “Existe alguma questão sobre a qual não conversamos que você gostaria de falar?”.

Surpreendentemente tivemos respostas muito marcantes. A começar por José, que nos disse “eu sou gay, na verdade” mostrando confiabilidade e segurança ao nos informar sobre sua identidade sexual sem termos diretamente perguntando à ele. Desde o início do diálogo nos mostrou esperança, respeito, disposição a responder qualquer pergunta. Suas respostas foram longas, pacientes e gentilmente educadas. Desde já, deixamos o nosso agradecimento. Ressaltamos também o professor Bruno que gentilmente nos recebeu e se abriu a falar da sua infância “Eu tive uma pequena dificuldade de me inserir nesses espaços esportivos. Parece que eu não era muito bem-vindo. Eu nunca joguei muito bem futebol, eu nunca joguei muito bem nada” referenciando os estereótipos e as normas que são dadas de acordo com as conjunturas sociais, econômicas e culturais.

Por entendermos essa condição social que foi vivenciada durante toda a escrita da dissertação, também por acreditarmos que o gênero não é algo que está dado naturalmente, biologicamente e que a sexualidade não segue uma linearidade inteligível. Ao falar sobre a binariedade há destaque para o que sutilmente já sabíamos: meninas com menos oportunidades e meninos que não se enquadram nas expectativas de desempenho excluídos nas práticas corporais. Por esses motivos que acreditamos em estratégias que são capazes de ajudar positivamente nos efeitos das tecnologias de poder a fim de desenvolver incríveis potencialidades na EFe, ao pensar o/a aluno/a (GOLLNER, 2010).

Diante dessas potencialidades, indo contra o que a professora Isabela exemplifica “Essa questão do menino ser melhor do que a menina; atividades que meninos podem fazer e meninas não podem. Por exemplo, quando vai dividir times, as meninas vão ficando por último [...]” que propomos uma perspectiva não preconceituosa e respeitosa. Meyer (2013) reforça que existem diversas formas de viver e definir o binário já que o próprio tempo é inconstante, os lugares são diversos e as circunstâncias, diferentes. A pensar a teoria *queer*.

Mas o que significa a teoria<sup>122</sup> *queer*<sup>123</sup>? Qual a sua importância para os estudos de gênero atualmente? É importante conhecermos, um pouco, por trás das práticas pedagógicas *queer*, seu espaço no feminismo, a sua historicidade e pensar as suas contribuições nas aulas de EF.

De maneira direta, *queer* significa: “estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário [...]” como diz Louro (2016, p. 39) sobre pessoas que são consideradas gays, lésbicas, a priori, tendo como ponto de debate a heteronormatividade compulsória e todas as inúmeras normalizações<sup>124</sup> e naturalizações comportamentais que existem diante de dois gêneros, feminino e masculino.

A teoria *queer*, tem a sua forte marca na década de 1980. Assim como as pluralidades para além do binário hetero-homo sua concretização se deu nos Estados Unidos, a partir da epidemia de AIDS que causava pânico sexual em todo país. Nessa época, a AIDS foi considerada uma Doença Sexualmente Transmissível (DST) além de uma biopolítica, porque a mídia reforçou o estigma de que o HIV/AIDS possuía relação quase que exclusiva com a homossexualidade e a travestilidade, por isso é chamada do “câncer gay” fazendo a população acreditar que apenas homens que se relacionavam com homens (as mulheres não entraram na discriminação) contraíam o vírus (MISKOLCI, 2016; NASCIMENTO, 2021b).

Louro (2016, p. 35) exemplifica essa doença popularmente chamada de “câncer gay”, fortalecendo ainda mais o preconceito, a discriminação e a violência contra homossexuais da época. O foco não era mais a identidade propriamente dita, mas sim a prática sexual que incomodava a sociedade.

O Movimento de Libertação Homossexual no Brasil teve forte presença a partir de 1975, durante a ditadura militar. O país foi reflexo e as pessoas que estavam à frente na luta em prol dessa libertação buscaram literaturas e exemplos políticos feministas, raciais e sexuais da época em todo o mundo, principalmente na Europa. A crítica direcionava-se para a

---

<sup>122</sup> De acordo com Silva (2014, p. 11) “[...] a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede.”.

<sup>123</sup> Palavra que já especificaremos no próximo parágrafo a sua conceituação, mas a respeito da sua expansão teve o seu marco na Califórnia, nos Estados Unidos, durante uma Parada do Orgulho Gay em 1993 que aconteceu em São Francisco, o termo *queer* foi tema da Parada e desde então teve uma maior visibilidade em ONGS, universidades, movimentos sociais e até mesmo pela população em geral para entenderem o que a teoria buscava (COSTA, 2021).

<sup>124</sup> Citamos algumas vezes sobre o “normalizar” e recorreremos a um trecho explicativo de Silva (2000) para reforçar a nossa concepção sobre a ideia da normalização que vem na tentativa de destacar uma identidade específica ignorando as outras, estabelecendo um só parâmetro normativo atribuindo a essa identidade categorias bem vistas, agradáveis e desejáveis, enquanto a não escolhida como ruim e negativa.

centralização social do homem e da mulher branca, classe média que ocupavam os poderes, além do ideário binário e inteligível (LOURO, 2016).

O *queer* surge dessa movimentação como uma forma de ir contra a potência biopolítica. Como forma de mostrar essa defesa Miskolci (2016) e Salih (2017) esclarecem não ser uma defesa da homossexualidade, mas sim, um protesto, uma manifestação contínua contra valores morais que reforçam a abjeção destacando os dois lados, os corretos e os errados diante de uma coletividade. O *queer* é a representação das alianças feitas pela teoria feminista, a psicanálise, o pós-estruturalismo contra uma definição fixa do seu movimento já que o *queer* é múltiplo, é desconstrução, é para todos/as.

Essa crítica se faz para a heteronormatividade, Louro (2016, p. 47) acerca dessa política, seus princípios e objetivos de maneira clara:

Ao alertar para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, os teóricos e as teóricas *queer* sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise; trata-se de outra perspectiva epistemológica [...] (LOURO, 2016, p. 47).

Ou seja, a teoria *queer* não está somente direcionada para as questões identitária ou questões sexuais, para além disso, ela traz essa extensão e essa relação questionando e problematizando a respeito das identidades analisando a produção da diferença relacionando com as inúmeras desigualdades que ocorrem com pessoas que são colocadas na posição de subalternidade. A teoria, também, traz questões que podemos relacioná-las com os estudos culturais que também é uma teoria que defende as pessoas postas na posição subalterna (SILVA, 2014; NASCIMENTO; MORAES; BARBOSA, 2016).

Para Silva (2014, p. 106), a teoria *queer* está relacionada à identidade. O autor argumenta que assim como o termo *queer*, a identidade, como já discutimos, não é fixa e não se “encerra-se em si mesma”, nos mostrando, novamente, a importância da relação daquilo que sou pelo que não sou, mas que todo esse movimento está relacionado às relações de poder e as tentativas de naturalizar e direcioná-lo para questão da natureza.

A teoria *queer* nos trouxe algumas percepções importantes, a começar pela ideia que a sociedade tinha que todas as pessoas, ou a grande maioria, são heterossexuais. Essa afirmação é questionável partindo da ideia que trouxemos e reforçamos sobre o construir sexo-gênero, mostrando, também, que a homossexualidade é uma construção (MISKOLCI, 2016).

Não pensando um olhar como oposto, mas com base na teoria *queer* que é possível, perceber movimentações relevantes sobre as influências do corpo e suas práticas expressivas. A teoria *queer*, juntamente com os estudos feministas, busca representar corpos que são postos em oposição à heteronormatividade compulsória<sup>125</sup>, rompendo com um sistema criado há séculos para segregar e esconder as pessoas do que elas são. Assim, entende-se como necessário a busca pelo diálogo acerca de uma política da diferença<sup>126</sup> para desconstruir a norma binária, quem sabe propor uma mudança ontológica para enfatizar essa movimentação (LOURO, 2001; MISKOLCI, 2016).

Com isso, a teoria *queer* vem na tentativa de conceituar corpos que não são visíveis na sociedade, busca desmascarar os discursos de tolerância e diversidade. A diversidade, como abordado por Miskolci (2016), reconhece a cultura, as pluralidades, mas de forma estática não havendo uma defesa fluida das identidades. Essa palavra carrega um discurso onde cada um se encontra em uma posição fixa. Para isso, a representatividade em concretizar uma política pela diferença para que haja a transformação desse processo hegemônico, patriarcal, sexista, racista, homofóbico entre outras formas de discriminação.

Voltando para a questão da educação, ao pensar a relação educação e poder, a pedagogia *queer* tem a finalidade de superar a pedagogização<sup>127</sup> do sexo vencendo os ideais biopolíticos do Estado que influencia na educação, tendo como objetivo o comprometimento com as demandas, atuais, da sociedade não fixando o ideário hetero-homo. De acordo com a perspectiva *queer* pensar em identidades construídas e prescritas é uma forma de reforçar o poder e o controle social sobre os corpos (MISKOLCI, 2016).

Ao pensar essa precarização e o olhar para essas identidades precarizadas, busca-se e “escapa de enquadramentos” (LOURO, 2016, p. 53), não sendo uma pedagogia que oprime, pelo contrário provoca instabilidades, se dirige contra as ideias conservadoras e toda e qualquer forma de segregação.

Para Nascimento, Moraes e Barbosa (2016) pensar a teoria *queer* e a educação é repensar a prática pedagógica além do seu movimento de desconstrução e empoderamento

---

<sup>125</sup> Pode-se conceituar a heteronormatividade compulsória como uma crença, uma condição dita como “natural” e “normal” pela sociedade (MISKOLCI, 2016).

<sup>126</sup> A palavra “diferença” será tratada aqui como uma noção democrática, de alteridade, para pensar o ser humano como um todo que expressa formas distintas. A diferença está presente em todas as pessoas, pois cada um/a carrega uma diferença que foi normalizada ou resistente na sociedade (MISKOLCI, 2016).

<sup>127</sup> A teoria *queer* afirma que a sociedade, infelizmente, relaciona a pedagogização sexual com a ideia de orientação. A teoria defende a prática da orientação, mas que está sendo interpretada como um direcionamento que induz, cria e reforça o direcionar do desejo. Ao direcionar as discussões, na escola, sobre a sexualidade, as conversas estão voltadas para questão, exclusivamente, biológica e/ou a respeito das doenças sexualmente transmissíveis, mas em contramão, não abordam também questões da vida cotidiana, das diferenças com relação as culturas e políticas atuais (MISKOLCI, 2016).

dos/as alunos/as como ouvimos por aí, é para além de dar espaço para eles/as verbalizarem as suas noções sobre o mundo, é, também, deslocar para as questões da própria inclusão que está presente na escola, nos documentos, no currículo, nas falas dos/as regentes para que não se volte na ideia de tolerância a diversidade novamente.

É pensar uma transgressão na educação de forma que seja à parte dos modelos já estabelecidos na escola, juntamente com a prática docente e os parâmetros curriculares. De acordo com Costa (2021, p. 85):

Majoritariamente, a educação se alimenta de aspectos no mínimo tradicionais, controversos na estruturação do saber e no desenvolvimento das pessoas. Se não bastasse essa carga, a temática da sexualidade e do gênero nos espaços educativos incomoda, gera desconforto e é, muitas vezes, silenciada. Imaginemos então, quando a sexualidade evidencia a quebra de paradigmas e normas estabelecidas em um aparato histórico, cultural, religioso e outros referenciais como acontece com os estudos da Teoria e da Pedagogia *Queer* (COSTA, 2021, p. 85).

Ou seja, a pedagogia *queer* não se movimenta através de ideais normalizadores, pelo contrário, movimenta-se por entre estudos sobre a sexualidade e as questões de gênero no ambiente escolar (além de qualquer outra prática educativa que ela possa servir de suporte pedagógico), ela propõe uma pedagogia respeitosa capaz de romper com o que é posto ou esperado para cada aluno/a não havendo julgamento e discriminação sobre os corpos.

Dentro da sala nos deparamos com diversos/as alunos/as de regiões e municípios diferentes, com histórias singulares, carregando em si vivências, pensando a relação identidade e diferença numa perspectiva *queer*, a contribuição que a teoria nos ensina é proporcionar com que um/a aluno/a possa experienciar outras percepções de vida por entre as relações sociais. Nessas conexões os/as alunos/as conseguirão se identificar com uns e umas, aprender com outros/as. Essa aproximação e distanciamento faz com que os processos de ensino-aprendizagem se movimentem para uma prática que não seja unilateral.

Nesse sentido, Nascimento, Moraes e Barbosa (2016, p. 133) dizem que:

[...] a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito. Ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu, a diferença está em nós (NASCIMENTO; MORAES; BARBOSA, 2016, p. 133).

Ou seja, os processos educativos estariam acontecendo dentro das suas comunicações não havendo a existência do abjeto e sim das diferenças. Louro (2016, p. 62), traz, a partir dos seus estudos e com base em teóricos/as, como proposta uma “política de conhecimento

cultural”, transgredindo o que está posto, atravessando muros, não considerando a identidade, o próprio sexo-gênero, a sexualidade como fixos, estáticos, estáveis.

Ao caminharmos para o final dessa dissertação ainda existem alguns questionamentos e percepções que estão e continuarão nos intrigando. Ainda, corriqueiramente, nos desviamos a pensar na prática cotidiana dentro das aulas de EFe. Foram quatro escolas municipais e seis professores/as dispostos/as a tirarem alguns minutos do seu dia de trabalho (alguns minutos do intervalo) para responderem sobre uma tema que todos/as afirmaram já terem ouvido pelo menos uma única vez durante a vida e/ou durante a graduação. E claro, o que nós procuramos são providências, ferramentas, mecanismos, estratégias como diz hooks (2013), para promover uma educação menos preconceituosa e inclusiva.

Decidimos finalizar o terceiro capítulo com base na primeira autora que lemos quando escolhemos fazer uma busca esperançosa pelas questões de gênero. Louro (1997, p. 124) em *Gênero, sexualidade e educação* diz que “a ambição pode ser ‘apenas’ subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula” mudando os hábitos do cotidiano da sala de aula desde a formação dos grupos, as discussões, a utilização das exemplificações nos livros didáticos, na produção de texto, nas práticas corporais, mas o que é aparente como importante também são os afinamentos dos nossos próprios sentidos sobre essas causas. Esperamos que você depois de ter chegado até aqui não tenha encontrado uma resposta fixa e muito bem fundamentada para a causa que te fez vir, mas que tenha sentido esse “afinar”, essa metamorfose do aprendizado durante todo o processo. Obrigada!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos em conjunto refletir e desvelar alguns caminhos que podem ser transformadores para o processo de formação dos/as alunos/as numa perspectiva que não ignore os aspectos sociais, culturais, *queer*, feministas, os estudos do sistema sexo-gênero e a transgeneridade, pensando numa perspectiva desde o princípio, a partir das diferenças como o caminho mais oportuno.

Diante do momento em que vivemos, as discussões perpassam às questões sobre gênero, transgeneridade e a prática no campo da EFe. Apesar desse transpor, ainda tem sido pouco explorado essas questões em espaços que são considerados interiores, como o município de Itaberaí-GO. Muitas pesquisas continuam se desdobrando nas capitais e poucas são voltadas para outros municípios que também levam a sua necessidade e interesse. Aqui

deixamos a nossa sugestão para pensarmos as questões sociais, religiosas, históricas e culturais de outros lugares, que também merecem este aprofundamento teórico.

Esse estudo nos levou a compreender que quando relacionado às práticas pedagógicas, a importância da contribuição do processo de formação e intervenção dos/as professores/as, estudantes e interessados/as na discussão permite uma resignificação nos processos do ensinar. Percebemos que a escola diariamente reflete padrões e segue papéis de gênero, constantemente, mas reconhecemos, a partir de todos os critérios selecionados e ajustados durante a pesquisa, que quanto aos aspectos dos/as professores/as participantes, muitos/as, talvez, não preencheram o critério inicial de inclusão a respeito da obrigatoriedade de serem formados/as em Educação Física e talvez, algumas das categorias formadas teriam sido outras. Sabemos, corremos o risco de o desfecho ser desfavorável em relação a problemática em pensar “percepções” e seus efeitos diante da EFe e as expressões de gênero na escola.

Mas analisando as resposta das entrevistas, compreendemos que conseguimos alcançar os nossos objetivos em dialogar sobre as noções de gênero, transgeneridade e as práticas pedagógicas nas aulas. Percebemos que apesar dos direcionamentos serem para além do sistema sexo-gênero e a noção de transgeneridade, a retomada veio com a discussão sobre a sexualidade e a linearidade inteligível quanto a orientação sexual e foi a partir dessa surpresa que conseguimos apreender quais eram as percepções dos/as professores/as atuantes da disciplina em relação à gênero interseccionando com a construção social e cultural e seus aparatos tecnológicos.

Entendemos que ao adentrarmos as questões relativas à identidade sexual e a sexualidade, existe um silenciamento e que pouquíssimas vezes, mesmo diante de várias exemplificações sobre a temática em cena nas aulas, não existe uma discussão plural e não naturalizada que não sejam os determinismos biológicos e fomos percebendo que Lanz (2016) estava certa ao afirmar que nós estamos reduzindo as pessoas, suas complexidades ao seu sistema reprodutivo como única representação determinante.

Infelizmente é perceptível a dificuldade que este trabalho identificou quanto à uma prática pedagógica que não recaia ao exclusivo binário biológico, pois existem grandes aspectos (família, criação, cultura, convívio, entendimento, interesse, necessidade, demanda escolar, lei, projeto) que levam professores/as a manterem os seus trabalhos sem a discussão do sistema sexo-gênero, mesmo que seja visto e vivido manifestações corporais diferentes em aula.

Talvez ocorreu interferência no sucesso da pesquisa quando o tema reforçado foi a feminilidade e a masculinidade no campo da EF pensando a prática corporal e os resquícios de um sistema biopolítico fixo e naturalizado, mas reconhecemos e ressaltamos o contexto e a bagagem de vida de cada um/a dos/as entrevistados/as que mostraram disposição em partilhar efeitos de diversos atos vividos ao longo da sua caminhada profissional, com isso, os objetivos se tornaram importantes para o movimento do pensamento.

Ademais, a partir da diversidade que tivemos nos/as seis entrevistados/as, a beleza esteve presente nas individualidades de cada um/a. O roteiro para a pesquisa, apesar de ser semiestruturado, não apresentou uniformidade nas respostas. Todos/as trouxeram contribuições e indagações que nos fizeram pensar para além da caixinha gênero e transgeneridade que consideramos antes de realizar a pesquisa de campo. Sabemos que todo esse percurso que podemos chamar de “vida” reflete nas aulas e nos papéis executados no seu trabalho.

Mas enfatizamos que as temáticas quanto as questões de gênero e sexualidade, ainda são consideradas tabus para os/as professores/as e que os/as mesmos/as trazem a noção de liberdade, respeito, mas que seguem em suas respostas marcas culturais, familiares e religiosas. Mesmo diante do poder que tinham em utilizar das entrevistas um grande momento para suporte, denuncia e ajuda, as entrevistas também foram repletas de respostas diretivas.

Tivemos a surpresa, durante as entrevistas, que a professora Isabela com mais tempo de profissão foi a que teve mais resistência ao falar sobre as questões de gênero e transgeneridade. Embora reconhecemos que é um processo individual que é influenciado por questões que vão além da experiência profissional, nos surpreendemos pois acreditávamos que seria a professora que mais traria exemplificações acerca da temática, assim preferimos pensar. Ao invés de interpretar como uma resistência, uma repressão sutil, discriminação, intolerância e/ou segregação simbólica ou real acerca da temática.

Em contramão, também tivemos o professor José que durante a entrevista nos disse que era gay. Essa afirmação, linearmente, contribuiu para a nossa interpretação sobre suas respostas. José, desde o começo se mostrou aberto as perguntas e respondeu todas elas com bastante vontade, expondo que o mesmo, diante das vivências pessoais e profissionais vem na tentativa de formar estratégias didáticas capazes de colocar o tabu, a exclusão como temáticas pertinentes nas aulas. No momento, ele acredita que a EFe e a sua prática pedagógica tem como possibilidade a oportunidade em discutir essas demandas com seus/as alunos/as.

Ao analisarmos todas as entrevistas é possível afirmar que poucos/as professores/as destacaram uma política da diferença preocupada com a equidade de gênero nas práticas pedagógicas. Apontaram que existiam preconceito, distinção e exclusão nas aulas por parte de meninos com meninos ou meninos com meninas, mas não propuseram caminhos em busca de respeito, do aprendizado no que se refere às tentativas de uma prática coeducativa, interseccional com características *queer*.

Na tentativa de compreender o número de pesquisas que foram destinadas aos estudos de gênero, transgeneridade e EF, na tentativa de compreender qualquer tipo de manifestação corporal não somente as que foram consideradas heteronormativas, nas manifestações/representações/performatividades plurais contra o binário fixo, que ressaltamos durante toda a dissertação aspectos da feminilidade e da masculinidade. Sabemos da importância dos estudos sobre as questões de gênero como auxílio à reflexão sobre a sociedade culturalizada por meio do etnocentrismo, machismo, sexismo, patriarcalismo, binarismo, eurocêntrismo etc. e como havíamos citado os estereótipos postos nos corpos advêm da cultura em que esses sujeitos estão inseridos.

Quando pensamos os aspectos que levam os/as professores/as atuantes na disciplina de EFe dos Anos Finais do Ensino Fundamental a não trabalharem de forma explícita as questões de gênero nas aulas de EF, estamos direcionando a discussão a partir da cultura como um processo contínuo, repetitivo, que tem suas marcas, seus valores e que classifica as pessoas sobre diferentes categorias. Por isso, que ao mesmo tempo que ela é considerada única, exclusiva, coletiva (e diante desse coletivo, partindo do princípio que as práticas corporais reforçam culturalmente e socialmente a binariedade feminina e masculina como formas identitária fixas) que reforçamos a contribuição do coletivo para a estereotipação dos seres humanos, ou seja, o próprio coletivo reforça a estereotipação a partir das diferenças.

A prática corporal não é “natural”, mas cultural. Não é que o menino corre mais que a menina ou o menino seja mais forte que a menina – sabemos. Mas, é a partir do ambiente em que ele vive e é influenciado que o pré-determina através das condutas sociais e culturais. Todas essas predeterminações binárias são maneiras de fixar padrões de controlar as inúmeras performatividades. São tecnologias de poder que se espalham pela sociedade, por entre as instituições sociais tais como a escola. O problema que vimos é que é na escola que surgem os maiores movimentos de comparação e exclusão, que deixam marcas indesejáveis na vida do/a aluno/a.

Já falaram sobre transgeneridade em dissertações, teses, artigos, congressos, entre outros meios de produção, e você já ouviu e pensou sobre esse tema? E na escola, já ouviu e/ou falou sobre?

Sobre efeito do poder, frente ao sistema binário, com base em aspectos que influenciam professores/as, colaboradores/as, alunos/as, mães, pais, responsáveis, que continuamente haverá uma distinção a partir do binário. Diante desses corpos que expressam as manifestações corporais que fortificamos o corpo da mulher, que continua sendo visto como objeto/abjeto e esse controle advindo da masculinidade gerenciada por homens é uma intervenção diária, é um aspecto diário que reproduz o sexismo, o binarismo e o patriarcado.

Para romper com essa intervenção, como dissemos, não temos soluções, mas temos metamorfoses para causas que são enfrentadas diariamente no âmbito escolar. A autora hooks (2013) nos dá um caminho em meio a essa genealogia do poder, a partir das práticas pedagógicas, ela enfatiza a formação, ou melhor, a “criação” (p. 245) onde a voz de cada pessoa deverá ser ouvida, a presença de cada aluno/a seja vista e reconhecido/a e que não deixemos que alguns posicionamentos políticos tomem posse da verdade. Acreditamos que essa criação seja a própria construção. O que vemos como cultura, por exemplo, a partir da criação é possível perceber as diferenças existentes e a importância delas na busca pelo conhecimento.

Como citado por Breton (2013, p. 226) “Felizmente, continuamos a ser de carne para não perder o sabor do mundo” e é com essa frase que, por hora, concluímos a investigação na vontade de perceber e refletir sobre a forma como os/as professores/as descobrem e entendem as práticas com relação as questões de gênero para que no futuro esse trabalho auxilie a busca pelo entendimento desse marcador e proporcione um suporte na construção das aulas, dos materiais, nas propostas pedagógicas e até mesmo na vida cotidiana de nós profissionais e futuros/as profissionais.

**REFERÊNCIAS**

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2021
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 575-585, 2001.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 165-165, 2014.
- BERGAMO, Thelma Maria de Moura. Foucault e o ethos do mestre. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.
- BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; PORTAPILA, Dayane Maria de Oliveira; ESCUDEIRO, Nyna Taylor Gomes. (RE)PENSAR A AVALIAÇÃO: escrita autopoietica por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org), Curitiba: CRV, 2016. p. 175-196.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Escritos de educação**, v. 9, p. 39-64, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707/GM, de 18 de Agosto de 2008. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. **Diário Oficial União**. 18 Ago 2008.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Ministério da educação – MEC, Brasília, 3º versão, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**, 2021.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803/GM, de 19 de Novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial União**. 19 Nov 2013.

BRANDL, Carmem Elisa Henn; NETO, Inácio Brandl. A importância do professor de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p. 97-106, 2015.

BRETON, David le. **Adeus ao corpo** – Antropologia e Sociedade. Tradução de Marina Appenzeller. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRETON, David le. **A sociologia do corpo**. 2. ed. RJ: Vozes, 2007.

BRITO, Leandro Teófilo. Por uma perspectiva pós-fundacional para os estudos sobre homens e masculinidades na Educação Física. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo (org). **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: nVersos Editora, 2021. p. 63-81.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: Guacira Lopes Louro (org). **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 107-142.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Guacira Lopes Louro (org). **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 193-219.

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

CAMBI, F. Características da educação medieval. In: **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **Brasília: Ministério da Educação**, 2007.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, José Amaro da. O que é pedagogia queer?. In: NASCIMENTO, Anne (org). **Genealogia queer**. 1. ed. Salvador, BA: Devires, 2021. p. 84-106.

COSTA, Roberta; BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 50, p. 369-409, 2020.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: SP: Papirus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; OSMAR, Moreira de Souza Júnior. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

FERNANDES, Marcos Aurélio. SKHOLÉ: o sentido fundante da escola. In: COELHO, Ildeu Moreira (org). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia – uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Dança na escola: a criação e a coeducação em pauta. In: KUNZ, Elenor (org). **Didática da educação física**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 89-112.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. ed. 2ª. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Priscila. 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex aequo**, n. 37, p. 33-46, 2018.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: Possibilidades Didáticas. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**, 2013.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

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

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Tempo**, v. 19, p. 45-52, 2013b.

GOLDENBERG, Mirian. Gênero e corpo na cultura brasileira. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 65-80, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. Florianópolis: **Revista antropologia em primeira mão**, n. 26, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2003.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra; PEREIRA, Vera. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos feministas**. Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 7-32, 1993.

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

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. 2. ed. BSB: **Revista e ampliada**, 2012.

LANZ, Letícia. **O Corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LANZ, Letícia. Ser uma pessoa transgênera é ser um não-ser. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 205-220, 2016.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206- 242.

LEITE, Lara Casarim; CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 390-409, 2021.

LEITE, Vanessa. Infância e juventude no Brasil em tempos de conservadorismos: por entre dinâmicas de poder envolvendo expressões de gênero e sexualidade. In: SILVA, Lolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira (org.). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1.ed. Salvador, BA: Deveris, 2022. p. 43-64.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 816-840, 2020.

LIMA, Alef de oliveira. A ignorância cisheteronormativa. **Revista Bagoas**, v. 14, n. 22, p. 155-174, 2021.

LIMA, Maria Lúcia Chaves; TRINDADE, Luiza Martinho. Melo, Ana Júlia Chaves. Pistas para uma educação sexual emancipatória. In: SILVA, Lolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz

Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira (org). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1.ed. Salvador, BA: Deveris, 2022. p. 111-128.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: Guacira Lopes Louro (org). **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 7-42.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACHADO, Adilbênia Freire.; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, legislação e ensino: educação para as relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (org). Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: **Editora Fi**, 2018. p. 49-75.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **cadernos pagu**, p. 249-281, 2005.

MALERBA, João. HOMOSSEXUALIDADE E ALTERIDADE: uma análise bakhtiniana das Paradas Gays. **Revista Mídia e Cotidiano**, Fluminense, v. 11, n. 1, p. 190-206, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. SÃO PAULO: Atlas, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: **Congresso de leitura do Brasil**. 2007. p. 1-19.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero’: notas para uma genealogia de um pânico moral contemporâneo”. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 12, n. 3, 2017.

MOITA, Luiz Paulo da Lopes. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NASCIMENTO, Aline Santos e; MORAES, Carina Xavier de; BARBOSA, Caio Henrique Guerra. O outro tem alguma coisa a dizer? A teoria queer como prática de articulação das vozes silenciadas. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** Curitiba: CRV, 2016. p. 129-156.

NASCIMENTO, Anne Raquel da Silva. O que nos atravessa? A marginalização das corpos trans na ditadura cis-hetero-militar brasileira (1970-1985). In: NASCIMENTO, Anne (org). **Genealogia queer.** 1. ed. Salvador, BA: Devires, 2021a. p. 27-46.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021b.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares *et al.* Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de conservadorismo político. In: SILVA, Lolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira (org). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização.** 1.ed. Salvador, BA: Deveris, 2022. p. 65-88.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** Curitiba: CRV, 2016. p. 67-106.

NERY, João Paulo dos Reis; SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. Povo x Multidão: a luta continua... In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** Curitiba: CRV, 2016. p. 197-231.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

OAKLEY, Ann. Sexo e gênero. Bahia: **Revista Feminismos.** v. 4, n. 1. p. 64-71, 2016.

PASSOS, Adriano Martins Rodrigues dos et al. Performances e performatividade: negociações de gênero e sexualidade em aulas de educação física. 2014.

PELLUSO, Juliana; DEVIDE, Fabiano Pries. Masculinidades na Educação Física escolar: reflexões necessárias sobre um tema velado. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo (org). **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte.** São Paulo: nVersos Editora, 2021. p. 131-155.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José. (org.). **Diferenças, igualdade.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

PRADO, Vagner Matias do. Transmasculinidade e esporte. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo (org). **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte.** São Paulo: nVersos Editora, 2021. p. 83-99.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Anagrama, 2016.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Playboy e a invenção da sexualidade multimídia**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

ROCON, Pablo Cardozo *et al.*. O que esperam pessoas trans do Sistema Único de Saúde?. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 43-53, 2017.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 365-373, 2017.

ROTONDANO, Érica Vidal. Sexualidade em disputa: os impactos do discurso da “Ideologia de gênero” sobre a prática de uma docente de ciências numa escola municipal de Manaus. In: SILVA, Lolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira (org). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1.ed. Salvador, BA: Deveris, 2022. p. 197-220.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: Notas sobre a “Economia Política” do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTIAGO, Elaine Rodrigues Santos. **Corpo, gênero e identidade na escola: revisão integrativa e crítica sobre a produção científica entre 2017 e 2021**. 2022. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos) - Instituto de Educação a Distância, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022.

SANTOS, Boaventura S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n.2, p.10-18, jun. 2009.

SANTOS, Mariana Carvalho dos *et al.* O discurso de professores de educação física sobre atletas trans no esporte. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 545-573, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEFFNER, Fernando; Yara de Paula Picchetti. A cultura escolar produz gênero mesmo quando não fala dele. In: SILVA, Lolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira (org). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1.ed. Salvador, BA: Deveris, 2022. p. 21-42.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 289-320, 2006

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física – raízes europeias e Brasil**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Juliana Inez Luiz de. *et al.*, “‘Ideologia de gênero’ como instrumento político nos jornais do Brasil e de Portugal”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 3, e78510, 2022. p. 1-15.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 17. ed., 2021.

TRABANT, Jurgen. **A linguagem objeto do conhecimento: breve trajeto pela história das ideias linguísticas**. Tradução de Carlos Piovezani, Luzmara Curcino e Marcio Alexandre Cruz. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

VAZ, Flávio Marcos de Oliveira. **Transgeneridade infantil para além do binarismo: política pública de inclusão das crianças trans no Brasil**. 1. ed. Salvador: Devires, 2021.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; RONCATO, Rodrigo M.A.; SCHIMIDT, Ademir. Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física. **Texto didático**. 2015.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Guacira Lopes Louro (org). **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. P. 45-104.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

WITTIG, Monique. **O pensamento heterossexual e outros ensaios**. Tradução de Maíra Mendes Galvão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. Imprensa, movimento de mulheres, feminismo e violência de gênero no oeste do Paraná nas décadas de 1970 e 1980. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 162-177, 2009.

## **APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

### **PERGUNTAS GERATIVAS**

Bom dia/boa tarde/boa noite. Você está participando de forma voluntária da pesquisa intitulada “Educação Física Escolar e as questões de gênero na contemporaneidade: uma pesquisa de campo com professores/as das escolas municipais de Itaberaí-GO” da pesquisadora **Taynara Reges Cardoso**, sob orientação do professor **Dr. Made Júnior Miranda**. Caso você tenha autorizado/a, esta reunião será gravada. Mas se não houver dado autorização, esta não será gravada e somente a pesquisadora irá anotar o que será falado/narrado.

Essa pesquisa qualitativa utilizara como uma das metodologias a método de análise de dados, e você participante falará das suas experiências, não será interrompido/a, não farei perguntas do tipo “por quê ou como isso ocorreu”, de forma que o presente trabalho deixará você participante livre para narrar suas histórias, sem um roteiro fixo com perguntas e questionamentos prontos e diretos, com isso o ideal é que a entrevista flua naturalmente. Desde já, agradeço imensamente a participação nesta pesquisa.

Podemos iniciar? E novamente deixo claro que não há a necessidade de responder caso não se sinta confortável e que a qualquer momento a pesquisa poderá ser interrompida/encerrada sem qualquer prejuízo para você participante.

**Nome:** (não será divulgada esta informação na pesquisa)

**Nome fictício para ser utilizado na pesquisa:**

**Telefone:**

**E-mail:**

1. Em que cidade você nasceu?
2. Há quanto tempo você atua como professor/a de Educação Física?
3. O que o/a levou a ser professor/a de Educação Física?
4. Você possui alguma especialização, pós-graduação e/ou algum curso que considera relevante para a sua formação? Se sim, qual?

5. Atualmente, vem se discutindo, bastante, nas práticas pedagógicas a respeito das questões de gênero. Para você, qual o significado de gênero?
6. Durante a sua graduação, houve discussões sobre as questões de gênero?
7. O que você acha sobre essa discussão na escola? E, como a escola lida com as questões de gênero?
8. Que tipo de apoio a escola ou o sistema educacional disponibiliza ou desenvolve?
9. Como funcionam suas aulas? Você trabalha com turmas mistas ou separadas?
10. Já trabalhou com a temática gênero nas aulas?
11. Você já precisou resolver algum conflito, entre alunos/as, ligado às questões de gênero? Se sim, poderia me contar alguma situação?
12. A escola e seus/suas profissionais estão suficientemente preparados/as para trabalhar com os conceitos de gênero? Pode justificar a sua resposta?
13. Pensando nas aulas práticas, como é a interação das alunas com os alunos?
14. Você percebe muitas diferenças nos comportamentos das alunas e dos alunos nas práticas pedagógicas? Se sim, quais são essas diferenças? Por que você acha que existem essas diferenças?
15. Quando algum/a aluno/a se recusa a participar da aula, qual é o principal motivo para a não participação?
16. Que situações já puderam ser observadas no cotidiano das aulas, da escola (espaço da escola) que você entende merecer um tratamento especializado?

17. Para além das questões de gênero, você vê outros marcadores sociais como classe, etnicidade, deficiência, sexualidade, religião, sendo motivo de discriminação nas aulas?
18. Você sabe o que significa transgeneridade?
19. É possível identificar alunos/as que não se encaixam no feminino e/ou no masculino durante as práticas pedagógicas?
20. Você já presenciou algum comportamento preconceituoso, com você, voltado para as questões de gênero?
21. Existe alguma questão sobre a qual não conversamos a qual você gostaria de falar?

**APÊNDICE B – Termo de anuência da instituição****TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu, Taynara Reges Cardoso, matrícula nº 14176753 mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, responsável pelo Projeto de Pesquisa, cujo tema é Educação Física Escolar e as questões de gênero na contemporaneidade: uma pesquisa de campo com professores/as das escolas municipais de Itaberaí-GO, venho pelo presente, solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação de Itaberaí (GO) responsável pela (s), escolas da rede municipal de Itaberaí (GO) para realizar pesquisa por meio de entrevistas com professores/as de Educação Física, das respectivas escolas que estão atuando, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar o constructo cultural e histórico sobre o corpo e suas transformações interseccionando com a perspectiva transgênera nas aulas de EFE.

O TC está sob a orientação do (a) Professor (a) Dr. Made Júnior Miranda.

Contato do pesquisador (a): Telefone: (62) 9 8139-2756. E-mail: [taynara741@hotmail.com](mailto:taynara741@hotmail.com).

Após a aprovação, a pesquisa poderá ser publicada, sendo disponibilizada gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, para fins de publicação em revista e/ou periódicos, bem como de leitura, impressão e/ou *download* pela *internet*, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Contando com a autorização dessa instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Itaberaí (GO), \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Acadêmica

**INSTITUIÇÃO:**

Pesquisa autorizada por \_\_\_\_\_

Nome do/a responsável legal pela Instituição

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**Educação Física Escolar e as questões de gênero na contemporaneidade: uma pesquisa de campo com professores/as das escolas municipais de Itaberaí-GO**”. Meu nome é Taynara Reges Cardoso, pesquisadora responsável, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG/Inhumas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento que poderá, também, ser por meio de assinatura eletrônica/virtual. Este documento estará disponibilizado no *Google Drive* no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1iRQQEwgoVTqxNjqtSqiUnXWDerwjnRiG?usp=sharing>

Afirmo que, receberá uma via do documento, assinada por Você/Sr./Sra. e por mim (pesquisadora responsável) em caso de coleta de dados presencial, para isso serão necessárias duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término conforme consta na Resolução CNS n.º 466, de 2012, item IV.5.d. Caso a coleta de dados seja no ambiente virtual, destaco a importância de guardar em seus arquivos uma cópia do documento que, também, estará sendo disponibilizado no *Drive* com o mesmo link de acesso acima (todos os documentos, TCLE, termo de anuência, termo de compromisso, projeto detalhado e o currículo *Lattes* da pesquisadora estarão no *Drive* de acesso).

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado/a de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail institucional: [tavnara.cardoso@aluno.ueg.br](mailto:tavnara.cardoso@aluno.ueg.br) e/ou inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62) 9 8139-2756**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os/as pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Taynara Reges Cardoso (pesquisadora responsável) e Made Júnior Miranda (orientador). A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 (dez) minutos e a sua participação na pesquisa em média 30 (trinta) minutos.

#### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

A busca pela investigação relacionada à transgeneridade parte de uma necessidade contemporânea que insurge de posicionamentos políticos e tecnológicos que reforçam o sistema binário presente nos dispositivos sociais. Para que seja cabível de refletir a visualização desses mecanismos de imposição hegemônica, manifestamos como objetivo a importância em dialogar sobre a transgenia de maneira a romper com indevidas intervenções que foram e são construídas continuamente. Assim, interseccionando com a perspectiva

transgênera, pensando no processo de formação e intervenção dos/das professores/as de Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, buscamos evidenciar sobre as manifestações corporais na contemporaneidade, a partir dos diálogos com os/as professores/as, referenciando e problematizando sobre as noções binárias e suas dicotomias nas práticas pedagógicas.

Os procedimentos de coleta de dados serão, a priori realizados de maneira presencial, mas não se pode desconsiderar a opção on-line, devido ao momento pandêmico em que o país ainda se encontra e pela necessidade de distanciamento social como forma de evitar a contaminação/ disseminação do vírus. Seguiremos todas as orientações vigentes no documento OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Caso não seja possível realizar as entrevistas presenciais tomando todos os cuidados necessários, será utilizada a plataforma do *Google Meet* e com a permissão devida, será gravada a reunião. A reunião ocorrerá em média de no máximo 30 (trinta) minutos e com a previsão de somente uma reunião para coleta de dados, todas individualizadas, não havendo contato com nenhum/a outro/a participante da pesquisa.

Em nenhuma hipótese qualquer outro/a participante terá acesso aos seus dados durante a participação nesta pesquisa, e desta forma enfatizamos a importância do/a participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico ou físico. Este TCLE estará disponível no *Google Drive* compartilhado para que a assinatura e devidos encaminhamentos possam ser compartilhados.

O documento estará disponível no link a seguir e este também será enviado por e-mail em lista única e sem compartilhamento com os demais, assegurando assim a discricão e o anonimato na pesquisa. Segue o link para a pasta do Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1iRQOEwgoVTqxNjqtSqiUnXWDerwJnRiG?usp=sharing>

Por se tratar de uma pesquisa exploratória com a utilização de entrevista semiestruturada, a fala do/a participante não segue um questionário pronto e formatado. Será conduzido com questões gerativas que estarão no roteiro inicial com a pesquisadora. Não será de forma alguma obrigado/a a responder as perguntas, podendo haver a desistência em qualquer etapa da pesquisa sem nenhuma necessidade de explicação ou justificativa prévia.

Os horários e os dias das entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade do/a participante, ficando a critério deste escolher o que lhe for mais agradável e viável, podendo ser presencial ou on-line. O link para a participação na pesquisa para os/as participantes que escolher on-line será: <https://meet.google.com/eeh-otgf-pcw> enviando previamente ao/a participante via e-mail.

**Para que não haja dúvidas assinale com um “x” no parêntese se autoriza ou não a gravação e a divulgação da sua imagem:**

- ( ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- ( ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

**Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:**

- ( ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- ( ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Riscos e formas de minimizá-los**

A pesquisa pode oferecer risco moral mínimo aos/as participantes que nela se integrarem. Os possíveis riscos são mínimos, de modo que ao serem entrevistados/as, os participantes mais tímidos podem se constranger com possíveis expressões, termos,

exposições ou questões similares oriundas dos/as próprios/as participantes. Para tanto, o risco eminente pode ser um possível constrangimento pessoal frente a entrevistadora.

Se a pesquisa ocorrer de forma presencial, poderá oferecer risco mínimo de contaminação pelo vírus da COVID-19, devido estarmos passando por este momento pandêmico, o que pode ocorrer a contaminação tanto da pesquisadora quanto dos/as participantes. Para evitar a contaminação dos/as envolvidos/as na pesquisa, todas as medidas preventivas serão cumpridas, obedecendo as orientações dos órgãos de saúde responsável. Obedecendo ao distanciamento social de dois metros entre os envolvidos e em ambiente aberto (pátio da instituição), higienização das mãos com o uso do álcool em gel 70% que será disponibilizado pela pesquisadora, além da aferição de temperatura, uso de máscara durante toda a entrevista como medida preventiva contra os riscos de contaminação.

Os riscos no ambiente virtual também são considerados mínimos, devido este momento ser bem reservado, estando somente a pesquisadora e o/a participante em reunião virtual, portanto, podem apresentar riscos de dificuldade de conexão, por exemplo impossibilitar que a entrevista ocorra no horário agendado, devido às limitações tecnológicas, como queda de sinal de internet, ausência de som e vídeo, que são características do ambiente tecnológico, assim podendo gerar estresse e incômodo. Caso ocorra essa instabilidade e desconforto, a pesquisadora estará fazendo um novo agendamento de acordo com a disponibilidade do/a participante.

Neste sentido, informamos que a pesquisadora se colocará disposta a esclarecer o andamento das atividades propostas a fim de não constranger ou envergonhar qualquer participante que esteja integrado à pesquisa. Caso algum elemento do público alvo desta investigação não queira participar ou até mesmo não queira se expor, dialogar, ser entrevistado, tal elemento será respeitado em seus direitos e ele/a mesmo/a decidirá sobre sua permanência ou saída do projeto de pesquisa.

#### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

#### **Benefícios:**

Este projeto de pesquisa não possui nenhum fim lucrativo e também nenhum dos/as participantes que nela se inserirem, receberão qualquer tipo de remuneração ou gratificação para tal. Todavia, tratando-se de uma pesquisa de cunho acadêmico, cujos participantes integrantes são professores/as acreditamos que são benefícios o ato de discutir o processo formativo, humano, planetário e multidimensional na vida profissional de professores/as desta comunidade local; compreender a Educação Física e a necessidade em buscar diálogos acerca de uma política da diferença que luta pela transgressão para desconstruir a norma binária é importante para enfatizar a movimentação das identidades nas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

#### **Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em

arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material/ mídia obtido será apagado.

### **Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo com dados móveis de internet para participação nesta pesquisa, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Disponibilizaremos um contato pelo telefone (62) 98139-2756 através do qual poderá ser agendada uma visita à Universidade Estadual de Goiás, na Avenida Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - [www.ppge.ueg.br](http://www.ppge.ueg.br) - E-mail: [ppge@ueg.br](mailto:ppge@ueg.br), onde disponibilizaremos o material para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

### **Declaração da Pesquisadora Responsável**

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o/a participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O/A participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do/a Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Taynara Reges Cardoso, sobre a minha decisão em participar como voluntário/a do estudo **“O milímetro entre a arquivancada e a quadra: os abismos da transgeneridade nas aulas de educação física escolar”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu

consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

**Itaberaí -GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.**

---

Assinatura do/a participante de pesquisa/ Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do/a pesquisador/a responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_