

EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E DIVERSIDADE

Produções Fronteiriças no Centro-Oeste



ANA CARLA DIAS CARVALHO
PAULA VIVIANE CHIÉS
VITOR HUGO MARANI
ORGANIZADORES

**EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E DIVERSIDADE:
Produções Fronteiriças no Centro-Oeste**

Ana Carla Dias Carvalho
Paula Viviane Chiés
Vitor Hugo Marani
Organizadores

Catalão
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Reitora

Roselma Lucchese

Vice-Reitor

Cláudio Lopes Maia

Coordenação da Editora Letras do Cerrado

André Ribeiro Macario

José Luís Solazzi

Editoração

Leonardo Ferreira Prado

Conselho Editorial

Alexandre de Assis Bueno

André Carlos Silva

André Vasconcelos da Silva

Antônio Fernandes Júnior

Domingos Lopes da Silva Júnior

Estevane de Paula Pontes Mendes

Helder Nagai Consolaro

José Luís Solazzi

Copyright © 2025 LETRASDOCERRADO

A imagem da capa teve seu direito de uso autorizado por Álvaro Cabral autor da ilustração.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada pelo bibliotecário-documentalista
Marcio Luiz Fernandes Barbosa (CRB 1/3161)

Educação física, gênero e diversidade: [livro eletrônico] produções
fronteiriças no centro-oeste. / organizado por Ana Carla Dias
Carvalho, Paula Viviane Chiés, Vitor Hugo Marani. – Catalão
(GO) : Ed. Letras do Cerrado, 2025.
Recurso on-line (142 p.) : il.

Modo de Acesso: WWW
Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN: 978-85-93870-13-2

1. Educação física. 2. Gênero. 3. Diversidade. I. Carvalho,
Ana Carla Dias. II. Chiés, Paula Viviane. III. Marani, Vitor Hugo.
IV. Título.

CDU: 613.71:305(817)

SUMÁRIO

Apresentação.....	05
1. (DES) CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	09
Ludimila Rosa Parreira; Ana Carla Dias Carvalho	
2. BRINQUEDO PÓS-CRÍTICO NA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E ESPORTE.....	21
Frederico Jorge Saad Guirra Filho; Vitor Hugo Marani; Carlos Eduardo Ferreira da Silva; Ábia Lima de França	
3. NARRATIVAS SOBRE A DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMATIZAÇÃO DO GÊNERO E MASCULINIDADE.....	35
Maycon Barbosa Correa; Ana Carla Dias Carvalho; Andreia Cristina Peixoto Ferreira	
4. ATIVIDADE FÍSICA EM ESPAÇOS PÚBLICOS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	49
Jeniffer Santana Pavan; Ábia Lima de França; Vitor Hugo Marani	
5. JOGOS DE GÊNERO NO TATAME: PERCEPÇÕES DE LUTADORAS E LUTADORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO JIU-JÍTSU.....	59
Larissa Limirio de Oliveira; Ana Carla Dias Carvalho	
6. ESTRUTURAS CURRICULARES DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: UM ENFOQUE EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	73
Gabriella Gonçalves Mendes da Silva; Vitor Hugo Marani	
7. AS REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE PADRÕES DE BELEZA ENTRE MULHERES.....	88
Ísis Tomaz Mendes; Renato Coelho; Nívea Maria da Silva Menezes	
8. CORPO, MASCULINIDADES E ATLÉTICAS ESPORTIVAS: INCURSÕES POR UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO.....	101
Vitor Kauê Santos Pereira Filho; Eduarda Carolina Irber; Ábia Lima de França; Vitor Hugo Marani	
9. A IDENTIDADE INDÍGENA NA CULTURA CORPORAL BRASILEIRA: AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS AVÁ-CANOEIROS NO ESTADO DE GOIÁS.....	114
Paula Viviane Chiés; Vitória Roberta Santos	
10. “QUEM AMA NÃO MATA”: O CASO ÂNGELA DINIZ À LUZ DO BINARISMO E DO DIALOGISMO.....	126
Taynara Reges Cardoso	

APRESENTAÇÃO

A coletânea "Educação física, gênero e diversidade: produções fronteiriças no Centro-Oeste" aborda a produção de conhecimento da Educação Física sobre as práticas corporais com ênfase no gênero e diversidade. Destina-se a compilar artigos (TCCs e Dissertações de mestrado) produzidos no âmbito das instituições (UFG, UFCAT, UEG, UFMT) como forma de promover a reflexão crítica e a socialização do conhecimento produzido no Centro-Oeste, privilegiando a intersecção entre corpo, cultura, e as múltiplas identidades que compõem o tecido social contemporâneo.

Os textos que compõem a coletânea foram construídos por meio de diferentes grupos de pesquisa que vêm estabelecendo diálogos a partir do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), instituição de grande relevância para a promoção de debates e produção de conhecimento no campo da Educação Física. A obra, além de refletir o trabalho contínuo desses grupos, foi materializada a partir de encontros e trocas de saberes durante eventos organizados por essa entidade, tanto em nível nacional quanto regional. Exemplo disso são as contribuições que surgiram no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e X Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), realizados em Fortaleza (CE), em 2023, e no IX Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte (Concoce), ocorrido em Goiânia (GO), em 2024. Esses eventos proporcionaram não apenas a divulgação de pesquisas, mas também o fortalecimento de redes de cooperação acadêmica, criando espaços de discussão e reflexão coletiva que foram fundamentais para a construção das perspectivas críticas que atravessam os textos desta coletânea.

Entre os grupos que contribuíram para essa obra, destacam-se o Laboratório de Práticas Corporais e Artísticas (LABCORA), o Laboratório de Estudos sobre Esportes e Lazer (LEEL) e o Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Educação e Teoria Crítica, integrados pela Profa. Dra. Ana Carla Dias Carvalho na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Esses laboratórios têm desempenhado um papel crucial na ampliação dos debates sobre corpo, gênero, diversidade e relações étnico-raciais na formação de professores. Outro grupo importante é o Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (GESPEF), liderado pela Profa. Dra. Paula Viviane Chiés na Universidade Estadual de Goiás (UEG), que tem se destacado por articular estudos sobre "Gênero, Diversidade e Formação Docente"; "Decolonialidade, gênero e Educação Física/Esporte" e "Memória, Mulher e História da Educação Física". Além disso, o Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF), coordenado pelo Prof. Dr. Vitor Hugo Marani na Universidade Federal de Goiás (UFG), tem se dedicado a investigar o

corpo e a cultura corporal a partir de atravessamentos de gênero e sexualidade, para produção de análises contextuais, políticas e pedagógicas na Educação Física.

Dessa forma, as vozes acadêmicas do Centro-Oeste se conectaram a debates mais amplos sobre gênero, diversidade e práticas corporais, construídos inicialmente em nossos grupos de pesquisa, e agora ampliados por essas trocas fronteiriças. A ideia “fronteira”, como mencionada no título, dialoga diretamente com a localização geográfica e sociocultural dos grupos de pesquisa e das instituições envolvidas. As cidades de Porangatu (GO), Catalão (GO) e Pontal do Araguaia (MT), situadas no interior de Goiás e Mato Grosso, estão distantes das capitais e dos grandes centros urbanos, o que confere a essas produções um caráter de resistência quanto às práticas corporais a partir de contextos que, muitas vezes, não estão no foco central dos debates acadêmicos predominantes.

Esses espaços "fronteiriços" não apenas representam barreiras geográficas, mas também são locais de (re)imaginação e construção de novas possibilidades culturais e políticas. Como afirma Gloria Anzaldúa, autora chicana, em sua obra "Borderlands/La Frontera", a fronteira é um espaço tanto de conflito quanto de criatividade, na qual diferentes identidades e modos de ser se encontram, se chocam e se fundem, gerando novas formas de pensar e existir. Nesse sentido, nossas pesquisas e práticas desenvolvidas nessas regiões do interior de Goiás e Mato Grosso não podem ser vistas apenas como replicações de modelos vindos das capitais ou de contextos mais amplos, mas como produções singulares que emergem das particularidades locais.

No artigo “(Des)construções de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”, as relações de gênero são o foco da investigação em aulas de educação física de um centro de educação infantil em Rio Quente, Goiás. As interações analisadas discutem como as relações de gênero, historicamente e socialmente construídas, moldam o poder e a hierarquia presentes na educação corporal das crianças, especialmente no processo de escolarização. Também se abordam as memórias da infância e da formação da professora de Educação Física, revelando possíveis (des)construções sexistas nesse que é um dos momentos mais significativos da socialização escolar.

Em “Brinquedo pós-crítico na escola: relações entre gênero e esporte” a autoria do capítulo relata como o brinquedo “Basquete para todes” pode auxiliar nas discussões acerca da categoria de gênero nas aulas de Educação Física escolar. A partir do espaço do Programa Residência Pedagógica, em um colégio público da rede estadual no município de Barra do Garças, em Mato Grosso, foi possível construir e utilizar um artefato pedagógico como

propulsor de reflexões de gênero e esporte, em especial do basquete feminino no contexto escolar.

O capítulo “Jogos de gênero no tatame: percepções de lutadores e lutadoras sobre a participação feminina no jiu-jítsu”, as autoras exploram as categorias socioculturais de corpo, gênero e lutas, investigando as percepções de lutadores, lutadoras e senseis (professores) sobre a participação feminina no jiu-jítsu em uma academia de Goiânia, Goiás. Os depoimentos revelam jogos de gênero nas relações sociais estabelecidas no tatame.

O artigo “Narrativas sobre a dança no Ensino Fundamental: Tematização do gênero e masculinidade” relata uma experiência de iniciação à docência, inserida em uma pesquisa-ação vinculada ao Programa Residência Pedagógica (CAPES) numa turma de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Catalão-GO. A prática pedagógica da dança foi problematizada e posteriormente, sistematizou-se uma proposta de ensino, em que os resultados anunciam um leque amplo de reflexões sobre o potencial da dança com ênfase nas relações de gênero e masculinidade.

O estudo “Atividade física em espaços públicos: experiências na educação física escolar” buscou investigar os espaços públicos disponíveis para a atividade física em Pontal do Araguaia, em Mato Grosso, por meio de um relato de experiência a partir do Programa Residência Pedagógica. Para tanto, a autoria (co)produziu aulas de Educação Física Escolar com exploração de temas relacionados à ginástica de condicionamento físico. Os resultados indicaram a ampliação do conhecimento e o engajamento dos/as estudantes, o reconhecimento de nove espaços públicos e privados no município, sem perder de vista a necessidade de uma gestão setorial transparente e democrática para os espaços públicos.

O capítulo intitulado “Corpo, masculinidades e atléticas esportivas: incursões por uma instituição pública de Mato Grosso” investigou as relações entre corpo, masculinidades e atléticas a partir de roteiro de perguntas com estudantes homens das atléticas de uma universidade federal brasileira. Os resultados indicaram a reprodução de padrões cis heteronormativos de masculinidade hegemônica, embora houvesse uma tendência para uma masculinidade mais flexível e inclusiva. Além disso, ficou evidente a relevância de se discutir a temática da masculinidade na universidade e as Atléticas são espaços poderosos para abordar este tema e outras temáticas que vão além da prática esportiva.

Em “Estruturas curriculares de universidades federais brasileiras: um enfoque em gênero e sexualidade na educação física” é apresentada uma análise de como gênero e sexualidade estão organizados no currículo de cursos de licenciatura em Educação Física nas Universidades Federais brasileiras, a partir de Projetos Pedagógicos de Cursos, notadamente,

a partir de disciplinas específicas. Resultado do estudo, a autoria reconhece que as disciplinas identificadas acenam para o propósito de desafiar enquadramentos de gênero e sexualidade na educação física, o que contribui para uma formação atenta às diferenças e à justiça social no campo das práticas corporais.

Em “As redes sociais e a construção discursiva de padrões de beleza entre mulheres” investiga-se a mercantilização do corpo feminino a partir da influência das redes sociais na autopercepção do corpo feminino, com foco na disseminação de padrões estéticos e comportamentais através das plataformas digitais; por meio de entrevistas com mulheres analisa-se as subjetividades e percepções das entrevistadas sobre o uso de filtros, representações corporais e o impacto dessas plataformas na autoestima.

As propostas dos textos “A Identidade Indígena na Cultura Corporal Brasileira” e “Quem ama não mata”, coadunam com o escopo da coletânea em tratar de questões de gênero e relações étnico-raciais, por isso, desvelam os contextos de interdições e violência pelos quais vivencia a etnia indígena do cerrado goiano - os avá-canoeiros, e por outro lado, traz a baila a leitura midiática do feminicídio no caso da *socialite* Ângela Diniz pelo seu companheiro *Doca Street*.

(DES) CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ludimila Rosa Parreira
(Universidade Federal de Catalão)

Ana Carla Dias Carvalho
(Universidade Federal de Catalão)

Introdução

Este texto resulta de uma investigação sobre as relações de gênero no contexto das aulas de educação física na educação infantil. Assim, discutem-se as relações construídas histórica e socialmente entre homens e mulheres por meio de códigos e valores atribuídos ao masculino e feminino, em que se configuram o poder e a hierarquia presentes na educação dos corpos problematizados, sobretudo, no processo de escolarização das crianças.

Ser do gênero feminino ou masculino leva a estar no mundo de diferentes modos, cujas diferenças compreendem a distribuição de poder, ou seja, o gênero está implicado na concepção e na construção de tal aspecto. Nesse sentido, “a constituição do gênero é um processo dinâmico e contínuo, imerso nas instituições sociais, sendo assim, a escola não está isenta das expressões as relações sociais de gênero” (Louro, 1995, p. 106). A escola se constitui como espaço de sociabilização e trocas de signos, ao consolidar modos de pensar e agir, reafirmar ou resistir a alguns preceitos e estereótipos predominantes da sociedade.

A educação não é isolada das demais políticas sociais, pois interage com os outros fenômenos e pode determinar normas: “Não ocorre por acaso, descuido ou acidente. Ela integra de modo orgânico as formas de difusão de uma determinada mentalidade, homogeneizando as vontades, os hábitos e criando uma certa coesão social” (Soares, 2004, p. 34-35). Diante disso, esta pesquisa investiga como as relações de gênero são construídas em crianças pequenas (de três a cinco anos e 11 meses de idade) nas aulas de educação física. Tal questão-problema se justifica pelo fato de as pesquisadoras se inserirem em um contexto que perpassa o cotidiano e as relações de poder presenciadas (Louro, 2003). Por isso, o trabalho não se distancia das

relações cotidianas, tendo em vista que sua gênese coaduna preocupações, experiências e construções das elaboradoras deste texto.

Neste estudo, o objetivo é investigar as expressões e construções de gênero no contexto da educação do corpo nas aulas de educação física na educação infantil, a partir de observações e reflexões sobre situações presenciadas em aula. O campo de pesquisa se configura nas aulas de educação física de duas turmas (jardins I e II), com crianças de 3 a 5 anos de idade de uma escola municipal de Rio Quente, Goiás (GO).

Segundo Alves (2000, p. 96-97), “a escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com valores do investigador(a)”. Por isso, o assunto emerge de inquietações que identificam um mal-estar sobre a construção do gênero nas aulas de educação física desde a infância. Instiga-se pensar as construções histórico-sociais presentes na formação de meninos e meninas e que podem ser desconstruídas ou reafirmadas nas aulas da referida disciplina na educação infantil, pois “o que um sujeito é não está dissociado da experiência de si mesmo que é induzido a ter numa instituição como a escola” (Kohan, 2003, p. 73).

Relações de construção de gênero e educação do corpo podem se sobressair durante as relações sociais presentes no âmbito escolar. Conforme “o gênero de uma pessoa não é simplesmente um aspecto do que se é, mas, mais especificamente, é algo que se faz, e se faz recorrentemente e em interação com os outros” (Buss-Simão, 2013, p. 942). A possibilidade de rompimento da educação com o modelo tradicional de aulas em sala e trabalhar com alunos em outros espaços pedagógicos *per se* configura um campo relevante de análise, no qual se constroem práticas e discursos sobre o (e no) corpo quanto a elementos considerados masculinos ou femininos na sociedade (Santos, 2008).

De fato, o corpo carrega signos e significados capazes de ressignificação, ou seja, o modo como se lida com o movimento e a expressão corporal revela o que são os indivíduos e as marcas/signos carregados consigo mesmos. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as construções de gênero e educação do corpo pelas trocas de signos e significados realizadas pelas mediações da professora com os alunos nas aulas de educação física, ao passo que os objetivos específicos englobam as seguintes ações: a) identificar a categoria de gênero no depoimento da professora; e b) constatar as mediações sobre gênero nas aulas de educação física nas turmas investigadas.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo do tipo descritivo, por meio de entrevista com uma professora atuante na educação infantil de uma escola municipal. Visou-se aprofundar em uma realidade específica por meio de observações diretas às atividades do grupo investigado (Gil, 2008), cujos sujeitos dizem respeito a alunos de três a cinco anos dos jardins I e II e a professora de educação física.

Em se tratando dos instrumentos, registraram-se notas em diários de campo e entrevista semiestruturada. No total, foram obtidas 20 observações da rotina das aulas, em que cada uma foi detalhada no referido documento. Por sua vez, a entrevista compreendeu aspectos relacionados à categoria de gênero e ao papel da professora no processo educacional de estudantes na educação infantil.

1 GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Como visto anteriormente, o objetivo deste texto foi verificar a compreensão da professora sobre a construção das relações de gênero no cotidiano da educação infantil. A descrição e a discussão dos dados estão estruturadas em três unidades de significação: marcas de gênero presentes no corpo da docente de educação física; concepção dessa disciplina no referido nível de ensino; e mediações nos processos de educação do corpo, como as de gênero ocorridas na rotina das aulas analisadas.

1.1 MARCAS DE GÊNERO NA CORPORALIDADE DA PROFESSORA

Pensar a influência das ações da professora sobre os alunos se torna condição *sine qua non* para compreender a ação docente, pois, na socialização escolar e por meio:

[...] da relação com o movimento e a fala dos adultos que a criança vai entendendo quem é ela e quem são os outros. O processo de imitação tem um papel importante neste momento. Quando faz algo igual a alguém, quando busca imitar a palavra dita pela mãe, quando imita o jeito de a avó esconder um boneco embaixo de um pano, a criança ganha novos movimentos e vai inserindo em seu repertório a possibilidade simbólica, ou seja, a capacidade de representar ações e objetos ausentes do seu campo perceptivo, da sua visão presente (Guimarães, 2008, p. 25).

Na sociedade contemporânea se discutem as relações de gênero e poder entre homens e mulheres, mas são negadas às crianças e são repassadas a elas apenas formas de reprodução dos conceitos pré-formados pela parte dominante da sociedade. Diante da abordagem dessa nuance com tais sujeitos, os docentes precisam intervir no trabalho pedagógico. Rocha (1999 *apud* Luz, 2010) sublinha que as pesquisas sobre a educação infantil apresentadas em congressos até 1990 não discutiam a temática de gênero. Apesar desse quadro, novas investigações têm surgido com tal intenção, sobretudo no que tange à construção histórico-cultural realizada pelas crianças no ambiente educativo.

Sob esse viés, a análise das construções de gênero e educação do corpo nas aulas de educação física, mais especificamente nas turmas do jardim I e II, exigiu reflexões sobre a formação da professora enquanto mulher e educadora, na qual predominaram aspectos sobre como ela conduz a rotina e concepções vigentes em torno das relações pessoais e profissionais presentes na educação dos pequenos. Assim, questionou-se: qual a visão de educação infantil, sua compreensão e as mediações sobre os temas gênero e educação do corpo?

A professora Raquel, nome fictício utilizado nesta pesquisa, se tornou licenciada e bacharel em educação física pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH) em 2007 e especialista em Ensino e Pesquisa em Educação Física Escolar pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO) em 2012, em que ministra aulas de EF nas turmas do jardim I ao 4º ano do ensino fundamental. Segundo ela, as discussões acerca do gênero e educação do corpo não foram marcantes no período de graduação, devido às escassas discussões durante o curso, mas foi oportunizada a abordagem de tal problemática das aulas separadas por sexo, algo que não seria pertinente na educação infantil. Enquanto estudante de pós-graduação, um professor que estudava o corpo e as relações de poder citou a questão do gênero em algumas aulas; porém, ela compreende a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre um tema que representa lacunas em sua trajetória formativa.

Pelo fato de o gênero ser uma construção histórico-cultural, ele perpassa a vida das pessoas desde a infância; logo, pretendeu-se perceber como foi essa fase da professora entrevistada e como se constitui o gênero nas relações familiares. Diversos aspectos são enraizados na cultura e considerados normais, dado que, de acordo com suas memórias, sempre houve liberdade – ela e a irmã sempre estavam rodeadas de amigos e podiam brincar na rua de pique-esconde, beto e casinha com eles. Contrariamente, estudos da área (Calaça, 2006;

Ribeiro, 2006; Parreira, 2012; Finco, 2016) relatam que, na sociedade, as construções simbólicas determinam espaços pertencentes a meninos ou meninas, em que as últimas são educadas para o mundo privado, e os primeiros, para o público, o que marcaria sua liberdade e masculinidade.

Em sua percepção, as demarcações de gênero foram visíveis na escola. Nos anos iniciais, as aulas de educação física eram separadas entre meninos (jogos e esportes que compreendem o território da quadra) e meninas (brincadeiras controladas e, muitas vezes, advindas do universo doméstico e realizadas no pátio). Ao relembrar sua infância, destaca que “eram normais essas questões, de nas aulas ter a separação de meninos e meninas, algo que os meninos falavam sobre ter mais empoderamento em cima das meninas. Para nós era normal” (Entrevistada Raquel).

Durante o depoimento, constatou-se que as aulas sexistas reproduzem símbolos de diferenciação e dominação de determinado gênero. Aulas separadas por sexo evidenciam as diferenças entre meninos e meninas por reproduzirem valores sobre corpos aliados a práticas sexistas, em que se privilegia um corpo em detrimento ao outro, o que justifica a sobreposição das diferenças entre ambos, seja por força e virilidade em oposição à fragilidade, delicadeza e feminilidade. Portanto, esse tipo de divisão “apenas” nas aulas da referida disciplina compreende demarcações de uma educação do corpo com segregações e discriminações de modos de uso e tratamento dos conteúdos, em que se diferenciam os conteúdos e as oportunidades de vivências.

Ao segregar a possibilidade de apropriação dos conhecimentos relativos à cultura corporal, os grupos são separados, visto que a abordagem do conteúdo deve ser diferente, se limita o potencial de aprendizagem e socialização limitado e há diferenciação para meninos e meninas. Inclusive, na 7ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, as aulas eram mistas, tendo iniciado no handebol: “os meninos eram os maiores, pois se colocavam como os aptos para o esporte, com desenvoltura e competitividade, diferentemente das meninas, que se colocavam em um lugar frágil e secundário quando o assunto era esporte” (Entrevistada Raquel).

Pode-se considerar que a professora, no processo de construção de gênero, recebeu diferentes tipos de educação: familiar, voltada a oportunidades de transição de espaços e experiências; escolar, particularmente na educação física, que pode recuperar um recorte de

gênero e sexista com limitações de vivências corporais acerca da participação feminina; e de ensino superior e continuada, cujo contato foi superficial com as discussões científicas sobre corpo, gênero e relações de poder. Isso instigou a professora a repensar e reelaborar a atuação profissional e o trabalho com crianças pequenas.

Esse pensamento da mulher como sexo frágil está enraizado na formação cultural da sociedade, cuja construção defende a perspectiva biológica de pensar o corpo com ênfase às diferenças existentes entre os sexos. O corpo possui diferenças biológicas; porém, as características do indivíduo estão ligadas principalmente a fatores socioculturais, com o intuito de romper com uma concepção limitada de corpo (Feitosa; Romero, 2005).

1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após analisar a construção histórico-cultural que estabelece as marcações de gênero e educação do corpo presentes na professora de educação física, é essencial investigar a concepção dessa disciplina e da educação infantil. Durante a entrevista, a docente elenca aspectos muitas vezes difusos e, por vezes, contraditórios, pois, ao ser indagada sobre a função da educação infantil, indica “brincadeiras e brincadeiras” (Entrevistada Raquel), além de relatar a importância da alfabetização para preparar a criança à vida adulta, pois a educação infantil é o início da vida escolar dos pequenos e se volta à construção de princípios e comportamentos.

De acordo com a entrevistada, a ludicidade como fundamento da educação infantil é relegada a um segundo plano quando se problematiza o papel e a produção realizada na escola e esperada pela sociedade. Muitas vezes, tal nível de ensino é visto como uma “fábrica” disposta a implantar moldes disciplinares de uma formação a ser exigida na vida adulta, com a preparação dos pequenos para o trabalho propriamente dito.

Mediante a força de trabalho, o corpo se transforma em mercadoria. Sendo assim, os exercícios físicos se destacavam na construção do corpo saudável, ágil, disciplinado, dócil e manipulável, exigido pelo novo modelo de sociedade vigente; por isso, os cuidados abarcam uma nova sociedade consolidada pelo corpo, com hábitos higiênicos originados dos exercícios físicos.

Práticas pedagógicas da educação física foram pensadas e aplicadas de fato, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade (Soares, 1992). Nessa perspectiva, a instituição escolar contribuiu para a disciplinarização da classe laboral, e as políticas educacionais, juntamente com as de saúde, cercearam o trabalhador. Construído nos conceitos médicos, o exercício físico propagou a ideia de corpo a-histórico e biológico, o que contribuiu para os mecanismos de controle social (Soares, 2004).

No que tange à educação física na educação infantil, a professora menciona a formação de um ser crítico como seu principal objetivo:

Na minha realidade, nas minhas aulas e no que eu percebo nas aulas das outras professoras que eu tenho contato, elas tentam trabalhar da forma mais crítica possível os meninos [...]. Lógico que eles não sejam crianças alienadas, que sejam críticas [...]. E, às vezes, fazer os meus alunos pensarem... um estímulo mais normal e natural (Entrevistada Raquel).

Em diferentes partes da entrevista, a professora indica o desejo da formação de um ser crítico, criativo, mas, ao mesmo tempo, não aborda a criatividade, por inferir que as crianças pequenas não conseguem pensar e assimilar esse tipo de aprendizagem: “se você for pensar, vai querer exigir o quê de um aluno tão pequeno?” (Entrevistada Raquel).

Sobre as relações de gênero, a docente salienta que a temática se insere no tipo de criação obtido enquanto criança no âmbito familiar, ou seja, a formação inicial não privilegiou reflexões e direcionamentos para esse campo. Por isso, reitera o equívoco de separar turmas por sexo nas aulas de educação física, apesar de não compreender as ligações entre o gênero e a segregação sexista. A professora Raquel informou que os pequenos não possuem pensamentos e atitudes atinentes às discriminações de gênero. Contrariamente, na tenra idade, a socialização é registrada e definida entre as crianças na socialização, cujos processos de identidade se constituem sobre o que “pode” (ou não), aspectos assimilados por meio do pensamento e das relações sociais predominantes na educação cotidiana. Assim, a reprodução de falas e práticas sexistas são ensinadas de fato.

1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO

Neste subitem é descrita a rotina das aulas de educação física observadas, com o objetivo de identificar as relações de gênero estabelecidas nas turmas investigadas. Verificaram-se 20 aulas – 10 em cada turma (jardins I e II). O plano de aula semanal era comum

para ambas as salas e se enfatizaram os acontecimentos recorrentes e significativos quanto à temática em análise.

As aulas de educação física começavam sempre da mesma forma: a professora entrava na sala para buscar as crianças que, organizadas em filas mistas, seguiam em direção ao pátio onde as atividades seriam realizadas. O início das aulas envolvia alongamentos, estimulações sensoriais e movimentos básicos de ginástica, como correr, saltar e girar. Todos os alunos eram incentivados a participar e executavam cada movimento com entusiasmo.

Em uma das aulas, os estudantes foram instruídos a realizar o movimento da “borboletinha”. Sentados com as nádegas no chão e as pernas curvadas, as solas dos pés se tocavam enquanto eles “batiam as asas” e moviam as pernas de cima para baixo. As meninas executavam o movimento com facilidade e muitas delas explicavam a desenvoltura como um movimento típico do balé – com orgulho, afirmavam que, por serem bailarinas, aquilo era natural para elas. Em determinado momento, um menino conseguiu realizar o movimento de “borboletinha” com sucesso, o que levou as meninas ao redor a aplaudirem e parabenizarem o feito, celebrando sua conquista. No entanto, outro menino que não havia conseguido executar o movimento se levantou e, no meio da roda, fez uma impressionante estrelinha – os colegas ficaram surpresos e o elogiaram pela habilidade. Em seguida, a professora organizou uma brincadeira de pique-pega, em que uma estudante foi escolhida para ser a pegadora, mas, enquanto a atividade se desenrolava, os alunos começaram a comentar que era fácil escapar dela, ao dizerem que “eram jatos” e, por isso, não conseguia pegá-los. Diante da frustração da menina, a professora interveio, a incentivou a correr mais forte e a ajudou a pegar os outros discentes, o que trouxe equilíbrio à brincadeira. Segundo Feitosa e Romero (2005, p. 12):

Quando crianças, os meninos são incentivados a praticar brincadeiras mais agressivas e mais livres; jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, rolar no chão em brigas intermináveis, escalar muros e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades.

Nessa perspectiva, desenham-se corpos de meninos e meninas a partir de modelos de condutas a serem seguidas e internalizadas: de um lado se constroem corpos fortes, ágeis e detentores das habilidades motoras; e, de outro, frágeis, delicados e sem grandes habilidades. Durante um jogo de queimada, as diferenças entre força e fragilidade se tornaram evidentes, em que se preocupava com o local onde as meninas seriam atingidas e, sobretudo, quando caíam no chão. Por isso, a professora solicitava aos meninos que controlassem a força ao

arremessar a bola, mesmo tendo garantido, no início do jogo, que a bola não causaria lesões. Essa preocupação reforçava a ideia de que os meninos, vistos como mais fortes, podiam brincar com liberdade, enquanto as meninas deviam ser cuidadosas, o que denota a reprodução de estereótipos de gênero e a naturalização das distinções. A construção do universo masculino, pautada na figura do sujeito forte, dominante e ativo, é constantemente reforçada por diversas instâncias sociais, como a mídia e o mercado, que perpetuam o imaginário em produtos e narrativas.

A variação das brincadeiras para meninos ou meninas reforça as diferenças de gênero, ao se manterem distantes uns dos outros – quem não segue tal regra, pode ser apontado como pertencente a uma sexualidade diferente da normativa. Para Ribeiro (2006), aprende-se desde cedo que uma “mocinha” não deve andar com meninos e vice-versa; logo, a aproximação pode trazer apelidos como “boiola”, “mariquinha”, entre outros. Sendo assim, os meninos são estimulados a mostrarem sua força, virilidade e superioridade.

Ao final de uma aula, a professora contou uma história para acalmar as crianças e organizá-las para o retorno à sala, ao narrar princesas com cabelos encaracolados e coroas brilhosas e príncipes montados em cavalos rápidos. Em determinado momento, a docente pediu às “princesas” para levantarem as mãos, o que foi feito por todas as meninas; então, ela as instruiu a ir até o “castelo”, apontou para a sala e caminhou devagar para não derrubar as coroas. Em seguida, pediu aos “príncipes” levantarem as mãos, e os meninos obedeceram, o que a levou a prepará-los para “montar seus cavalos” – ao seu sinal, eles correram em disparada para a sala. Essa atividade reforçava a ideia de que o belo e o delicado se destinam a elas, e a ação e a velocidade, para eles.

Outro exemplo de diferenciação ocorreu em uma brincadeira chamada “gavião”, em que uma criança tinha tal denominação, as outras eram os pintinhos, e a professora, a “mamãe galinha”. Quando a “mamãe” oferecia comida, os pintinhos deveriam correr até ela e evitar o gavião; se a oferta fosse chocolate, as meninas deveriam correr; em caso de sorvete, os meninos. Nesse sentido, a docente oferecia uma série de itens antes de chamar os meninos com o sorvete, como pipoca, picolé e feijão; contudo, ao chamar as meninas, ela mencionou itens como sapatinho de cristal e coroa antes de ofertar o chocolate. Essas situações evidenciam que a professora reforçava, mesmo inconscientemente, os estereótipos de gênero, e os alunos eram convidados a ocupar espaços e viver experiências corporais de maneiras diferenciadas, com um cuidado constante para não adotarem as normas heteronormativas e as demarcações

tradicionais masculinas e femininas. Não se pode pensar a escola sem pensar as relações ali construídas, por ser “atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 1995, p. 89).

Assim como outras instituições, a escola possibilita à criança um encontro com a realidade, ao reproduzir ou transmitir conceitos dominantes da sociedade. Sendo assim, a autora explica acerca da falta de comprometimento e percepção sobre discutir gênero na escola. Isso se deve ao fato de as reproduções serem normalizadas; logo, as instituições de ensino se negam a problematizá-las (Paz, 2008),

Ao longo das aulas, as diferenças corporais entre meninos e meninas se sobressaíram com frequência. A professora Raquel observava que, no início, elas demonstravam maior agilidade e esperteza, mas, com o passar do tempo, eles começavam a igualá-las e, em seguida, se destacavam em atividades que demandavam maior esforço físico. Essas discrepâncias não eram apenas biológicas, mas também resultantes do condicionamento social dos corpos, cujo processo levava os meninos a desenvolverem habilidades motoras acentuadas e os levava frequentemente a se sobressaírem em tais práticas. Em síntese, o tratamento variado na sociedade também produz um desempenho motor diferenciado (Sayão, 2002).

Não se pode atribuir as diferenças somente ao aspecto biológico, pois se constituem principalmente no aspecto cultural – um gênero possui maior liberdade motora e oportunidade de vivências que o outro, o que acentua o resultado das experiências diversificadas vivenciadas pelos meninos desde a infância e resulta nesse desempenho. Para compreender as construções de gênero no contexto da educação infantil, torna-se essencial investigar as realidades dos pequenos reconhecidos como sujeitos histórico-culturais. Assim, as análises permitiram entender a contribuição das interações e práticas pedagógicas para a formação das identidades de gênero nas dinâmicas sociais que permeiam as crianças desde a primeira infância.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, refletiu-se sobre gênero, educação física e educação infantil. Por meio de entrevistas e observações, se identificaram discursos e práticas de exclusão com o envolvimento de duas turmas, para compreender como a professora aborda as questões de

gênero e a educação do corpo durante as aulas. Ficou evidente que a professora de educação física entende as relações de gênero de forma naturalizada, sem questionar ou desconstruir práticas sexistas no cotidiano. Isso pode estar relacionado ao fato de a prática pedagógica se desconectar do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, o que resulta em dificuldades na elaboração do planejamento das aulas, especialmente no que diz respeito aos objetivos da educação infantil e ao papel da educação física.

Por um lado, embora a professora demonstre a intenção de estimular a criticidade dos alunos, em muitas atividades, dinâmicas e jogos há a reprodução de estereótipos hegemônicos e heteronormativos sobre ser menino ou menina. Por outro lado, em situações específicas, a docente tentou romper com essas ideias e oportunizou vivências lúdicas e igualitárias, com vistas a novas formas de relacionamento e construção de uma educação corporal inclusiva.

Sendo assim, torna-se essencial realizar investigações empíricas sobre o contexto da educação física escolar, especialmente no tocante a questões de gênero na educação infantil. A teoria, os discursos e as práticas estão em constante circulação, e o gênero, como categoria relacional, consegue romper ou reforçar as construções das diferenças de gênero.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 55, p. 939-960, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VWWfRYYzLPQxXrSmVk6Rq5J/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400008>

CALAÇA, D. A. M. **Relações de gênero na hora do brincar da educação infantil**. 2006. 50f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2006.

FEITOSA, J. G.; ROMERO, E. A expressão do corpo pela conduta moral: uma questão de gênero. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-18, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.eefd.ufrj.br/arquivos>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHAN, W. **Infância entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes: 2003.

LOURO, G. L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. *In*: VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 83-107.

PAZ, C. D. A. Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 145-168, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30389.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100007>

SANTOS, J. M. **O gênero na escola: a educação física em questão**. 2008. 25f. Monografia (Especialização em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-68, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 28 set. 2024.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do Professor, 1).

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRINQUEDO PÓS-CRÍTICO NA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E ESPORTE

Frederico Jorge Saad Guirra Filho
Universidade Federal do Mato Grosso

Vitor Hugo Marani
Universidade Federal de Goiás

Carlos Eduardo Ferreira da Silva
Universidade Federal do Mato Grosso

Ábia Lima de França
Universidade Federal da Bahia

Introdução

O processo investigativo emergiu da necessidade de trabalhar a temática de gênero nas aulas de Educação Física, dado a dificuldade encontrada por um dos(as) autores(as), como pela professora preceptora em introduzir o assunto no ambiente escolar. Desse modo, foi desenvolvido um brinquedo pós-crítico, a partir do desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Brinquedos pós-críticos: subversões lúdicas e Educação Física” do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF).

A escolha do basquetebol como esporte representado no brinquedo foi devido à proximidade e vivência de um dos (as) autores (as) com a modalidade desde 2014. O basquetebol, criado por James Naismith, surgiu em Massachusetts em 1891, sendo trazido para o Brasil em 1896 pelo professor norte-americano August Shaw. Atualmente, essa modalidade esportiva vem sendo bastante difundida pelo mundo (Mazon, 2021), sendo que no âmbito escolar no Brasil o basquetebol é categorizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um esporte de invasão ou territorial, proposto como objeto de conhecimento aos(às) estudantes do Ensino Fundamental - anos finais do 6º ao 9º ano (Brasil, 2018).

O presente estudo desenvolve discussões de gênero por meio de amarrações esportivas, especificamente de elementos do basquetebol presentes no brinquedo pós-crítico. Os brinquedos, segundo Kishimoto (1994), possuem função lúdica, sendo fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no desenvolvimento infantil. Para a referida autora, o brinquedo é um objeto que dá suporte à brincadeira, sendo o material estimulante para fazer fluir o imaginário infantil. É importante considerar que o brinquedo está

inserido em um sistema social, portanto os membros da sociedade dão sentido ao que é produzido, distribuído e consumido (Brougère, 1997).

Desse modo, o brinquedo pode ser utilizado como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem, trabalhando conteúdos voltados para o contexto empírico que atravessam as pessoas, independente da circunstância, como neste estudo, a categoria gênero (Oliveira, 2017; Silk; Andrews; Thorpe, 2017). Esse marcador social da diferença, conforme Butler (2018), contribui na construção da identidade do sujeito a partir de processos de reconhecimentos e distanciamentos de padrões culturais estabelecidos na sociedade.

Os recursos pedagógicos como os brinquedos, por exemplo, são instrumentos que podem colaborar para o rompimento de estereótipos de gênero que estão presentes, na maior parte, das brincadeiras antigas, podendo evidenciar como os(as) estudantes se relacionam e convivem nos diversos espaços e tempos, e as construções sociais em torno das questões de gênero, sobretudo no contexto escolar (Uchoga, Altmann, 2016; Jacob; Goellner, 2020).

A proposta lúdica, elucidada neste momento, acrescenta o prefixo ‘pós’ ao termo ‘crítica’ utilizado por Oliveira (2011; 2017), porque a terminologia pós-crítica se dá a partir de contribuições pós-estruturalistas, advindas do campo intelectual dos Estudos Culturais Físicos (ECF) (Silk; Andrews; Thorpe, 2017). Essa inclusão decorre dos atravessamentos teórico-metodológicos utilizados para a construção de nossas intervenções sociais, notadamente inspiradas pela sensibilidade do campo, que permite desenvolver investigações sobre o corpo, o contexto cultural e os efeitos das relações de poder presentes em contextos diferentes (Silk; Andrews, Thorpe, 2017; Marani; Sá; Lara, 2021).

No interior dos ECF, segundo Andrews (2000), as investigações focalizam a identificação, análise e interpretação das relações de poder na cultura física. Dito de outra forma, nessa abordagem, os(as) estudiosos(as) tomam como referência a temática sobre o corpo e as múltiplas expressões da fisicalidade humana (Lara; Rich, 2017), que se apresenta como possibilidade de estudo do corpo para além da biologia e da biomecânica, visando aspectos sociais, econômicos e culturais de como os corpos se relacionam e se organizam. Para esse estudo, o aspecto sociocultural apresentado mediante ao estudo do corpo se baseia no marcador social de diferença gênero, visto como uma construção sociocultural (Butler, 2018).

Para Scott (1988, p. 21) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Segundo Butler (2003), é possível verificar que as expressões de gênero são direcionadas a partir de um determinismo cultural, que tem por fundamento um determinismo natural, pois o sexo precede o gênero.

No interior das discussões sobre gênero na Educação Física, é necessário reconhecer as diferenças e a pluralidade de expressões de identidades, sendo fundamental a desnaturalização das normas binárias de gênero e sexualidade, o combate aos preconceitos raciais e de classe social, o que colaboram para a exclusão e discriminação de determinados grupos sociais na área da Educação Física (Marani, 2021). Portanto, é preciso desafiar a heteronormatividade e propor subversões pedagógicas no campo da Educação Física (Marani, 2022).

Nesse sentido, os brinquedos pós-críticos partem de teorias pós-críticas (Silva *et al.*, 2019), que são alternativas inclusivas e reflexivas, para tratar de temas envolvendo questões sociais, que atravessam as identidades, por meio das categorias como gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, classe, entre outros marcadores sociais de diferença (Zamboni, 2014). Sob essa lente teórica, entendemos os brinquedos pós-críticos como artefatos culturais que instigam, de forma lúdica, a reflexão acerca de temas sociais contemporâneos, por meio de mediação política e pedagógica, atenta às relações de poder social. Dessa forma, partilhamos das ideias de Oliveira (2011), que concebe a dimensão lúdica por meio do brincar, ligada à diversão e prazer, mas, como instrumento crítico e revolucionário, capaz de contribuir para processos de agência/resistência social.

Assim, o estudo tem como objetivo geral relatar como o brinquedo pós-crítico pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante a partir das discussões acerca da categoria gênero. De maneira específica, obteve-se como objetivos: a) desenvolver um dispositivo pedagógico que possibilite as discussões de gênero no contexto escolar; e b) analisar como o brinquedo pós-crítico apresenta potencialidade no desenvolvimento das discussões de gênero.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, pois, de acordo com Gil (2008), permite maior aproximação do(a) pesquisador(a) com o objeto de estudo, ocasionando uma compreensão mais eficaz do que está se tratando na pesquisa. Para isso, lançamos mão de dois procedimentos metodológicos: a criação de um brinquedo pós-crítico e o diário de campo, os quais auxiliaram na estruturação do relato de experiência.

Este relato de experiência se apresenta como efeito de um processo de pesquisa de iniciação científica, junto ao Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especificamente, no *campus* de Araguaia, a partir da imersão de um dos(as) autores(as) em um colégio da rede estadual de Mato Grosso, localizado no município de Barra do Garças, entre novembro de 2022

até dezembro de 2023. Nos seis primeiros meses no contexto escolar, o referido autor fazia observações das aulas de Educação Física, notava que os(as) estudantes possuíam pouco conhecimento e acesso a temática de gênero. Logo, durante a criação do brinquedo, foi uma problemática que seria interessante estar presente no brinquedo pós-crítico e trabalhada com aquelas turmas. Assim, nos meses de junho e dezembro de 2023, o autor realizou planejamentos e intervenções de distintos conteúdos da cultura física no colégio estadual, dentre eles o basquetebol e a temática de gênero.

A criação de um brinquedo pós-crítico aconteceu entre os meses de agosto e novembro de 2023, realizada pelo autor e por seus(as) supervisores(as). Em seguida, no dia 12 de dezembro de 2023, utilizou-se o diário de campo para registrar sua utilização na Educação Física escolar, com cerca de 44 estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.

Para a produção de brinquedo pós-crítico “Basquete para todes”, inspiramo-nos, inicialmente, nos trabalhos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Marxlute, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pelo Prof. Dr. Rogerio Massarotto de Oliveira. A partir das leituras de Oliveira (2011) e Oliveira (2017), passamos a entender que os brinquedos artesanais críticos “[...] sob teor revolucionário, buscam aproximar as relações do âmbito concreto/cotidiano às reflexões produzidas” (Oliveira, 2011, p. 274). Dito de outro modo, o autor explica que o objetivo desses artefatos culturais se refere ao fortalecimento de discussões voltadas à resistência e ao rompimento dos padrões produtivos, por meio do “brincar”. Além disso, as propostas lúdicas organizadas pelo Marxlute, segundo Oliveira (2011, p. 274), emergiram de temáticas como “alienação, exteriorização e estranhamento; extração da mais-valia; fetichização e reificação humana; expropriação da força de trabalho; estado e revolução”, dentre outros, as quais eram respaldadas por teorias marxistas de análise.

De forma a elucidar o(a) leitor(a), a seguir, a apresentação dos resultados e discussão está dividida em dois tópicos, a saber: na primeira seção, tratamos sobre o processo de construção do brinquedo pós-crítico “Basquete para todes”, e na segunda, abordamos as experiências do brincar por intermédio do brinquedo pós-crítico nas aulas de Educação Física Escolar. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Resultados e discussão

Processo de construção do brinquedo pós-crítico "Basquete para todes"

O desenvolvimento do brinquedo pós-crítico surgiu da necessidade de criar um instrumento educativo que engajasse os(as) estudantes de maneira lúdica e reflexiva. Nas

distintas reuniões, envolvendo o autor deste relato e os(as) orientadores(as) da pesquisa, foram discutidos desde como seria a construção do brinquedo pós-crítico, as categorias das perguntas e respostas que estariam nas cartas, as regras, as dicas de experiência que estariam presentes no artefato pedagógico, até os objetivos a serem alcançados. Discutimos o formato de jogo em tabuleiro, a utilização de elementos visuais, cartas e elementos surpresa do basquete. Tais elementos foram combinados para fazer com que a experiência do brincar fosse completa de informações e condizente com o esporte escolhido para fazer parte do brinquedo, mas sem perder o foco na temática de gênero.

No referido brinquedo, foram utilizadas imagens de times de basquete femininos para representar as personagens no tabuleiro. Outras peças importantes foram as cartas com as categorias de perguntas e respostas do brinquedo pós-crítico, o dado para ser utilizado em toda jogada e a bolinha de basquete - o elemento surpresa que faz parte do arremesso final da brincadeira.

Sobre as perguntas, foram selecionadas questões sobre a temática do basquetebol, divididas em quatro categorias separadas por quatro cores no tabuleiro (Quadro 1). No total, foram elaboradas e impressas 40 cartas para o jogo de tabuleiro, sendo 10 para cada categoria/cor com perguntas e respostas.

Quadro 1. Cartas para o jogo conforme categoria/cor: Brinquedo pós-crítico “Basquete para todes”

Roxa	Perguntas sobre as curiosidades e a história do basquete feminino, à exemplo: nomes de atletas renomadas, questões de gênero no basquete, maiores seleções campeãs olímpicas, informações sobre a Liga de Basquete Feminino, dentre outras.
Amarela	Perguntas gerais sobre as regras do basquete - número de jogadores/as em quadra, tempo de jogo, tamanho da bola, a diferenciação das regras entre o basquete masculino e feminino, dimensões da quadra, altura da tabela no basquete masculino e feminino, dentre outras; basquete em cadeira de rodas - curiosidades sobre o paradesporto, que faz parte dos Jogos Paralímpicos, bem como as suas regras oficiais, etc.; e opiniões dos (as) estudantes sobre a temática de gênero no contexto esportivo.
Vermelha	Perguntas voltadas ao lado político do basquete feminino, como: salário desigual, atletas transexuais, valorização do basquete feminino, inclusão no basquete, basquete feminino nas escolas, etc.
Verde	Perguntas envolvendo a valorização do basquete feminino e os campeonatos esportivos que possuem a modalidade esportiva em suas categorias como: Liga de Basquete Feminino, Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Basquete.

Fonte: Elaborado pela autoria (2024).

O brinquedo pós-crítico é composto por sete casas roxas, sete vermelhas, cinco amarelas e cinco verdes. As casas com maior número, roxas e vermelhas, são constituídas de cartas que possibilitem maior discussão sobre a temática de gênero e basquete. Vale ressaltar que as categorias de perguntas e respostas foram elaboradas com base na faixa etária de 11 aos 14 anos, que corresponde a estudantes que estão cursando o Ensino Fundamental II.

Para iniciar o jogo, cada aluno(a) em sua vez deve lançar o dado para saber o número de casas que deve percorrer no tabuleiro. Após “andar” e parar em uma casa, ele(a) deve responder à pergunta que estava na carta referente ao número e a cor da casa em que parou. Cada carta é constituída de uma pergunta e de três alternativas, e se o(a) estudante acertar a pergunta feita, ele(a) pode continuar lançando os dados para responder à próxima, porém, em caso de erro, ele(a) passa a sua vez para o(a) colega. Logo a seguir, detalhamos, no Quadro 2, as regras do jogo de tabuleiro “Basquete para todes”.

Quadro 2. Regras gerais do jogo de tabuleiro “Basquete para todes”

● Os(as) participantes devem ser organizados em trios, porém jogam de forma individual;
● Os trios devem ser mistos;
● Os dados devem ser jogados para descobrir a quantidade de casas que o participante caminhará por vez;
● Os(as) participantes não poderão receber ajuda para responder às perguntas;
● O(a) participante que acertar a resposta da pergunta, continua jogando, porém, quando errar deve passar a vez para o(a) próximo(a) participante;
● É considerado(a) ganhador(a) o(a) jogador(a) que chegar primeiro ao final do tabuleiro e converter o arremesso na tabela do basquete;
● O(a) jogador(a) que errar o arremesso, deve passar a vez para outro(a) jogador(a);
● O(a) mediador(a) deve fazer com que os(as) participantes consigam responder e justificar as perguntas com respostas pessoais.

Fonte: Elaborado pela autoria (2024).

No Quadro 2, foi possível notar as regras básicas do jogo de tabuleiro “Basquete para todes”. As regras são necessárias para qualquer público que fará o uso do brinquedo, independente de ter algum contato com o brinquedo previamente. Um dos motivos que faz com que o brinquedo seja de fácil acesso a todas as pessoas é justamente sua facilidade em ser utilizado, tanto para o(a) mediador(a) quanto para os(as) jogadores(as).

As peças do jogo foram feitas utilizando materiais recicláveis. Tampas de caixa de leite foram escolhidas devido ao seu tamanho que se encaixam bem no tabuleiro e são fáceis para o manuseio, além de ajudar a preservar o meio ambiente. O elemento surpresa foi feito como uma bolinha de um brinquedo aleatório, pequenos pedaços de madeira para a tabela e aro, para a rede da tabela foi usado parte de um lacre de uma garrafa de espumante. Esse elemento foi incluído para que algo do basquete, além das perguntas, estivesse presente de forma concreta no brinquedo e, ao mesmo tempo, servisse como um destino para o jogo. Já para representar imagens de equipes femininas de basquete, foram utilizadas imagens da *internet* impressas e coladas nas tampas. Logo abaixo, na Figura 1, exibimos a imagem do brinquedo pós-crítico “Basquete para todes” após a sua finalização.

Figura 1. Imagem completa do brinquedo pós-crítico “Basquete para todes”



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Na Figura 1, pode-se perceber o jogo de tabuleiro “Basquete para todes”, com as cartas de cada categoria, os dados, as tampas – com personagens representados por times de basquete profissionais femininos, o cenário do brinquedo, o elemento surpresa - tabela de basquete, e a caixa completa para guardar todos os itens do brinquedo, facilitando de serem transportados juntos quando a caixa é fechada.

O brinquedo “Basquete para todes” foi construído no período de dois meses e meio. A produção do referido brinquedo foi inspirada em outros jogos de tabuleiros existentes, como: Caminho e Monopoly, por exemplo, devido ao uso de cartas e suas regras e o elemento

surpresa, com referência ao basquete. As cartas e a imagem de fundo do jogo foram elaboradas por intermédio do aplicativo Canva.

O jogo de tabuleiro representa uma possibilidade pedagógica, inovadora e lúdica que pode estimular a consciência ambiental, trabalhar a temática de gênero e basquete e o desenvolvimento de capacidades motoras, comunicativas, intelectuais, dentre outras, nas aulas de Educação Física Escolar.

As experiências do brincar por intermédio do brinquedo pós-crítico nas aulas de Educação Física

Por intermédio das anotações do diário de campo, foi possível registrar os principais pontos da experiência do processo de brincar e as dúvidas que surgiram pelos(as) estudantes durante a utilização do brinquedo “Basquete para todes” no contexto escolar.

No dia 12 de dezembro de 2023, às 15h, em uma escola de rede estadual, juntamente a docente supervisora da Residência Pedagógica e os(as) alunos(as) da Educação Física do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II, foi realizada a apresentação e execução do brinquedo pós-crítico aqui apresentado. Nesse dia, sete trios participaram do jogo. Observou-se que os(as) estudantes possuíam de forma bem rasa conhecimentos sobre o basquete feminino, o que foi divergente em relação ao basquete masculino de forma geral.

Cada rodada do jogo durou em média 15 minutos, sendo que ao consolidar um(a) vencedor(a) ao final do jogo, outro trio já começava uma nova rodada, com a intenção de possibilitar que mais estudantes participassem da atividade. Percebemos que a maioria das respostas dos(as) estudantes estavam acompanhadas de dúvidas. Nesse sentido, foi importante a presença do(a) professor(a), mediador(a) do conhecimento, para sanar as dúvidas, gerar as discussões, organizar o processo do brincar e possibilitar a interação entre os(as) estudantes de forma respeitosa, divertida e justa. Vale destacar que alguns estudantes tentavam invadir as respostas dos(as) colegas diante das discussões geradas, o que no começo foi um pouco confuso, porém, com a intervenção do mediador, os(as) estudantes começaram a respeitar mais o espaço de resposta dos(as) colegas.

No tocante às perguntas mais específicas sobre o basquete feminino, muitos(as) estudantes tiveram dificuldades em responder e acabavam “chutando” a resposta. Outra pergunta que estava gerando muita dúvida entre eles(as) foi a sigla LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais), devido a não terem

conhecimento sobre esses termos, isto é, nunca terem “ouvido” falar sobre o assunto no contexto escolar e fora dele.

Garcia e Brito (2018, p. 1331), problematizam as relações de gênero e sexualidades nas aulas de Educação Física e, afirmam que, o(a) docente que opta por não intervir na desconstrução de questões de gênero nas aulas “[...] além de grave, vai na contramão da profissão docente, principalmente no que tange ao educar pensamentos e opiniões em uma sociedade crítica, democrática e inclusiva”. Em acréscimo, Devide, Rocha e Moreira (2020) abordaram as relações de gênero a partir das práticas corporais no Ensino Fundamental II e, também encontraram resistências e questionamentos dos(as) estudantes. Todavia, as aulas viabilizaram argumentações e compreensão sobre a temática, proporcionando conscientização sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar.

O processo do brincar com o brinquedo “Basquete para todes” permitiu que questões de gênero e sexualidade que geram dúvidas nos(as) estudantes fossem discutidas, explicadas e esclarecidas, a fim de trazer informações que gerassem o conhecimento. Portanto, pudemos perceber que os(as) estudantes conseguiram entender o que foi proposto com o brinquedo pós-crítico, principalmente aqueles(as) que não possuíam conhecimento sobre o assunto ou sabiam de forma rasa. Isso fez com que a participação dos(as) estudantes fosse mais efetiva, de forma instigadora e educativa.

Foi notável que o basquete de mulheres é pouco apresentado para estudantes dessa faixa etária e que a escola não disponibiliza tabelas de basquete em sua quadra poliesportiva. Fernandes e Metzner (2017) sinalizam, em seu estudo, que apesar das dificuldades de infraestrutura e local ideal para a prática do basquete nas escolas, o(a) professor(a) deve utilizar recursos e estratégias didático-pedagógicas diversificadas para ser possível a inserção e prática do basquete nas aulas de Educação Física.

Vale destacar que durante a experiência do brincar o público feminino reclamou da falta de apoio, da infraestrutura da escola e do baixo incentivo dos(as) professores(as) de Educação Física em relação à prática do basquete feminino. Elas achavam que a modalidade esportiva era apenas para meninos. Conforme Goellner (2010), por questões culturais e não naturais as meninas são menos incentivadas às atividades esportivas, impossibilitando-as de terem acesso ao esporte. Paradoxalmente, o público masculino não fez tal reclamação, nem se mostrou interessado, nem reclamou da falta de incentivo à prática do referido esporte.

Também, foi possível notar as diferentes reações dos(as) estudantes com a experiência do brinquedo pós-crítico, sendo que muitos(as) se sentiram confortáveis para realizar perguntas a respeito da temática de gênero e se aproximaram do basquete. Apesar dos(as) estudantes não

terem vivenciado a prática de basquete, o brinquedo pós-crítico gerou interesse neles(as) em pesquisar e buscar alguma forma de praticar esse esporte.

Alguns(as) professores(as) da escola ficaram em espanto em relação à temática de gênero do brinquedo pós-crítico, fato que gerou estranheza e comentários negativos sobre o brinquedo, como se fosse algo desnecessário ou que não deveria ser abordado na escola. Pesquisas como a de Vigano e Laffin (2019), realizaram levantamentos a respeito do debate de gênero em sala de aula e evidenciaram a relevância e a dificuldade desse tema em ser trabalhado nesse ambiente. Por outro lado, o brinquedo pós-crítico foi bem acolhido por muitos(as) professores(as), principalmente pela docente responsável pelas aulas de Educação Física, que foi muito importante na organização da experiência na escola.

Durante a experiência do jogo, ao contar a história de algumas das atletas renomadas no basquete feminino, como Lucy Harris, Hortência e Magic Paula - símbolos de superação, inspirações esportivas e históricas nos seus respectivos países de origem -, foi observado que a maioria dos(as) estudantes nunca ouviram falar de seus nomes, portanto a experiência do brincar contribuiu para o acesso à informação da inserção e a presença das mulheres no contexto esportivo, aguçando a curiosidade sobre a história das mulheres, despertando o interesse em tal temática. Nesse ínterim, estudos como o de Costa (2013) e Oliveira (2017) nos possibilitam refletir a importância da criação e utilização dos brinquedos nas escolas, pois estes permitem aos(as) estudantes se posicionarem, servem como elemento de reflexão sobre a realidade cotidiana, favorecem a inclusão e o respeito à diversidade de gênero.

Diante disso, destacamos a relevância dos brinquedos no desenvolvimento de práticas educativas na formação docente, em sua dimensão sociocultural, sendo preciso reinterpretá-los para compreender os processos de ensino e aprendizagem, e as informações socializadas por esses artefatos culturais pedagógicos (Giroux, 2004), que é constituído de reflexões críticas sobre as relações sociais.

Por intermédio das experiências vivenciadas, foi possível demonstrar que todos(as) podem praticar a modalidade esportiva, independente de gênero, sexualidade, raça, classe social, geração, religião, dentre outros marcadores sociais da diferença. Essas vivências promoveram debates e reflexões sobre a temática de gênero e basquete, tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) docentes que participaram da aula.

Considerações finais

Rememorando, o presente estudo, caracterizado como relato de experiência, teve por objetivo relatar como o brinquedo pós-crítico pode auxiliar no processo de ensino e

aprendizagem do(a) estudante a partir das discussões acerca da categoria gênero. De maneira específica, buscou-se desenvolver um dispositivo pedagógico que possibilitasse as discussões de gênero no contexto escolar, bem como analisar como o brinquedo pós-crítico apresentasse potencialidade no desenvolvimento das discussões de gênero.

O brinquedo pós-crítico “Basquete para todes” é uma possibilidade pedagógica inovadora e lúdica que busca incentivar professores(as) de Educação Física a trabalhar temáticas como gênero e basquete no contexto escolar. O jogo de tabuleiro possibilita que os(as) estudantes aprendam e aprofundem sobre os assuntos em questão de maneira significativa e divertida, estimulando a consciência ambiental e o desenvolvimento de capacidades motoras, comunicativas, intelectuais, dentre outras, nas aulas de Educação Física Escolar.

Por meio da experiência com o referido brinquedo na escola, foi possível perceber que os(as) estudantes pouco têm acesso ao esporte basquete, sobretudo o feminino nas aulas de Educação Física. O estudo destacou a importância de desafiar a introdução da temática de gênero na Educação Física, propondo subversões pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade. Além disso, poder trazer a pesquisa de Iniciação Científica para o âmbito do Programa Residência Pedagógica, permitiu a criação de novas possibilidades de inovação e intervenção para as aulas de Educação Física escolar. Principalmente por se tratar de temáticas que são exploradas, muitas vezes, com timidez, nas aulas de Educação Física e por permitir experiências como a do brinquedo pós-crítico para os(as) estudantes.

Por fim, registramos a necessidade de ser inserida e intensificada as discussões e vivências de gênero na Educação Física Escolar, de forma lúdica e didática, promovendo a ampliação do conhecimento, a desconstrução e superação de estigmas de gênero. Ressaltamos a necessidade de novos estudos que apontem possibilidades pedagógicas e/ou experiências exitosas na Educação Física que possibilitem o aprofundamento de conhecimentos gerais, específicos e curiosidades sobre as distintas práticas da cultura física e da temática de gênero.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, D. Posting Up: French poststructuralism and the critical analysis of contemporary sporting cultures. *In*: COAKLEY, J.; DUNNING, E. (Orgs.) **Handbook of Sports Studies**. London: Sage, 2000. p. 106-137.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Tradução por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

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

COSTA, L. DE O. D. Brinquedo crítico: instrumento de reflexão para construção da cidade como um espaço coletivo. **Revista Urutágua**, n. 28, p. 29-38, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/16489>. Acesso em: 17 mai. 2024.

DEVIDE, F. P.; ROCHA, C. R.; MOREIRA, I. S. Coeducação e educação física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de formação RBCE**, v. 11, n. 2, p. 48-60, 2020. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>. Acesso em: 06 mai. 2024.

FERNANDES, J. C.; METZNER, A. C. A adesão das meninas no basquetebol escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, v. 1, p. 100-119, 2017. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/56/26082017125032.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

GARCIA, R. M.; BRITO, L. T. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82502>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Cultural studies, public pedagogy and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, Londres, v. 1, n. 1, p. 59-79, 2004. Disponível em: link.: <https://www.csun.edu/~vcspc00g/604/giroux-respofintells.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010. Disponível em: <http://revistaSilvalima.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JACOB, L. F.; GOELLNER, S. V. Educação Física e questões de gênero: motivos para a escolha de modalidades esportivas por estudantes do ensino médio de uma escola militar. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e67164>. Acesso em: 14 mai. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LARA, L. M.; RICH, E. Os estudos de cultura física na Universidade de Bath-Reino Unido: Dimensões de uma abordagem muito além da fisicalidade. **Movimento**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 1311-1324, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/74326>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MARANI, V. H. Subversões pedagógicas e produção de alianças na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.44, p.1-7, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/WG4yVpwkL7DKWhrnTjx6bpc/?lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MARANI, V. H.; SILVA, G. G. M. DA IRBER, E.C.; ARAÚJO, P. F. B. Gênero, sexualidade e raça nos Estudos Culturais Físicos: experiências formativas na Educação Física brasileira. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 203-2017, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5500>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARANI, V. H.; SÁ, A. B. da S.; LARA, M. L. Introdução à obra Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. **Acta Scientiarum. Education**, v.43, n.1, p.1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/59271>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MAZON, E. C. B. **A representação corporal e a discriminação de gênero em meninas participantes de um projeto social de basquetebol da cidade de Araraquara-SP**. 2021. 66f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

OLIVEIRA, R. M. de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. 260f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, R. M. de. Marxismo e dimensão lúdica: aproximações iniciais. *In*: LARA, L. M. (Org.). **Abordagens socioculturais em Educação Física**. Maringá-PR: Eduem, 2011, p. 274.

SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). Introduction. *In*: SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge Handbook of Physical Cultural Studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017. p. 1-12.

SILVA, B. M. *et al.* Experiência de ensino do basquetebol diante dos problemas do cotidiano escolar: resultados de uma pesquisa ação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 2, p. 169-175, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21325>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SCOTT, J. W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2024.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Gênero e sexualidade: concepções e discussões acerca da educação. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 209–222, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38670>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040037&forceview=1>. Acesso em: 29 ago. 2024.

NARRATIVAS SOBRE A DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMATIZAÇÃO DO GÊNERO E MASCULINIDADE

Maycon Barbosa Correa
Universidade Federal de Catalão

Ana Carla Dias Carvalho
Universidade Federal de Catalão

Andreia Cristina Peixoto Ferreira
Universidade Federal de Catalão

Introdução

No presente artigo, aborda-se o conteúdo da dança sistematizado no eixo temático do gênero e da masculinidade, em se tratando da disciplina curricular educação física, inserida na dinâmica de pesquisa-ação da experiência desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PRP/CAPES)¹ da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

A problemática matricial do subprojeto de educação física do PRP coaduna o potencial formativo da construção de práticas pedagógicas com saberes da cultura corporal tratados em eixos transversais na Educação Básica (EB), cujo objeto de estudo constituiu uma proposta de ensino baseada em problematização da prática pedagógica mediante a revisão de literatura e os relatos de experiências de professoras da referida disciplina na EB, com a identificação de limites e ausência do trato acerca do conhecimento da dança. Tais reflexões se baseiam em questões suscitadas em experiências pessoais, acadêmicas e artístico-culturais que emergiram na licenciatura em educação física, articuladas às demandas da pesquisa-ação.

Notoriamente, a dança é um dos campos de saberes da cultura corporal a ser trabalhado nas aulas de educação física, algo que não tem sido feito de modo significativo nas escolas, em especial a partir do gênero e da diversidade. Cabe ressaltar que o entendimento de gênero com recorte biologicista reforça a divisão binária entre o homem e a mulher, como se os papéis

¹ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018).

natural e orgânico de tais indivíduos fossem definidos na sociedade:

O gênero é uma classificação baseada em diferenças sexuais, ou seja, biológicas, entretanto não podemos deixar de ressaltar as diferenças culturais e sociais construídas. O balé, estilo de dança que sofre grande preconceito nos dias atuais, dependendo da região em que está inserido, em tempos de sua criação era praticado predominantemente por homens (Nascimento; Nascimento; Oehlschlaeger, 2011. p. 3).

Diante dessa discussão, adota-se a seguinte questão-problema: como tratar o conteúdo de dança em uma estratégia de pesquisa-ação, ao sistematizar saberes que oportunizam refletir sobre o eixo temático transversal gênero e masculinidade nas aulas de educação física? Na delimitação do estudo, o objetivo geral foi propor e realizar um planejamento sobre o conteúdo de dança atravessado pela tematização de gênero e masculinidade no âmbito das estratégias de pesquisa-ação, com vistas à construção de possibilidades curriculares e metodológicas voltadas à inserção e autorreflexão de meninos/alunos nas manifestações culturais das danças, desenvolvidas no âmbito das aulas de educação física no ensino fundamental II.

Nessa perspectiva, há o desafio de elaborar uma proposta de ensino consubstanciada no Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP) (Palafox, 2006). Assim, sistematizou-se um sequenciador de aulas do conteúdo da dança a partir da tematização do gênero e masculinidade, no contexto de iniciação à docência de acadêmicos do final do curso em uma das escolas públicas parceiras do PRP.

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O ENSINO EM DANÇA ATRAVESSADO POR GÊNERO E MASCULINIDADES

O campo deste estudo foi uma turma do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola da Rede Estadual de Ensino (REE) vinculada ao PRP em Catalão, Goiás (GO). A investigação abarca a metodologia da pesquisa-ação que, para Ávila, Frison e Simon (2020), surgiu a partir de um problema, em que o pesquisador se insere na escola de forma ativa para soluções advindas das estratégias de ação-reflexão-ação. Tal método exige uma “estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo e/ou coletivo” (Baldissera, 2001, p. 6). Em contextos em que “se realiza através do contato direto

do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade [...] esta estabelece uma relação face a face com os observados.” (Minayo, 2002, p. 59).

De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG) (2016), o estágio constitui um eixo articulador entre o ensino e a pesquisa, com o intuito de dar sequência às atividades da prática docente para futuros professores de educação física vivenciarem dimensões variadas da atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa representa um eixo articulador da relação entre teoria e prática.

Sendo assim, a construção da noção de pesquisa que perpassa o estágio e o PRP se torna o desafio da dinâmica curricular, pois se visa qualificar a formação de professores para inserir o acadêmico (futuro professor) em uma vivência curricular. Há, pois, um permanente estado de questionamento e criatividade sobre o pensar teórico e o fazer acadêmico e profissional, inclusive sobre o acúmulo de experiência educacional anterior à experiência de prática pedagógica vivenciada no estágio.

Nesse sentido, o ambiente de organização do trabalho pedagógico permitiu uma imersão significativa na realidade da instituição por meio de encontros semanais entre três acadêmicos, duas professoras (orientadoras) e a docente de educação física (preceptora). Nesse contexto, ocorreram observações e relatos de experiências docentes sobre os limites e desafios da educação para, por meio de tais avaliações, apontar o planejamento e a problematização do gênero e da masculinidade como forma de superar a ausência da dança como conteúdo.

Para tanto, fundamentou-se no sequenciador de aulas que, segundo Silva *et al.* (2012), é uma ferramenta com todas as aulas planejadas com uma visão geral dos conteúdos e procedimentos metodológicos, assim como dos objetivos geral e específicos. A dança é um dos elementos da cultura corporal que compõem a educação física, cujo ensino nas escolas públicas brasileiras deve ser abordado nos “conteúdos (jogos, ginástica, lutas, dança e atividades rítmicas) e nas linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes plásticas)” (Sousa; Hunger, Caramaschi, 2014, p. 506). Por vezes, a dança não é trabalhada, bem como outros conteúdos, como ginástica, lutas, jogos e brincadeiras, com priorização dos esportes nas aulas de educação física.

A sistematização do sequenciador de aulas sobre o conteúdo da dança tematizou o gênero e a masculinidade. Nessa conjuntura, nota-se que os meninos (principalmente os adolescentes) resistem à dança, devido à bagagem cultural e ao preconceito de que tal

modalidade se destina a mulheres. Marques (2003, p. 54) argumenta que:

[...] experimentar as possibilidades de movimento da articulação coxofemoral (quadril) – o rebolado – pode ser uma afronta e um motivo de vergonha para os rapazes que associam esse movimento à feminilidade que não podem/querem assumir nessa faixa etária.

Constatações como essa remetem a experiências na dança e a questões enfrentadas em vivências pessoais, acadêmicas e artístico-culturais dos pesquisadores. Desse modo, pode-se pensar sobre o sequenciador de aulas e a condição para realizar a proposta metodológica e curricular fundamentada no eixo transversal das categorias de gênero e masculinidade por meio da referida ferramenta.

A priori, previu-se um conjunto de oito aulas para o 6º ano B do ensino fundamental II, as quais foram ministradas por três acadêmicos, e a proposta se origina de uma reflexão coletiva. Como objetivo geral, visou-se desenvolver o conteúdo da dança com os estudantes, com a perspectiva de apresentar a eles outro elemento da cultura corporal, discutir aspectos relevantes sobre o tema e refletir sobre a inserção dos meninos na dança. No sequenciador, foram elaborados os seguintes objetivos específicos para ministrar as aulas: 1º) historicizar a dança, suas evoluções e adaptações, ao reconhecer as especificidades da presença de homens e mulheres nas manifestações culturais; 2º) vivenciar as danças primitivas, circulares e ritualísticas, seu significado festivo e religioso e o balé; 3º) exemplificar as danças de matriz africana e indígena com vivência de origem pataxó e o maculelê; 4º) tematizar o(a) menino(a) por meio da exibição e discussão do filme Billy Elliot (2001).

3 NARRATIVAS: O TRATO COM OS SABERES DA DANÇA

No começo do trabalho com dança, apresentou-se um questionário sobre os conhecimentos prévios dos discentes, intitulado “Pesquisa sobre o conhecimento da realidade cultural dos alunos(as). O que conhecemos sobre a dança? Quais elementos históricos sobre a dança?”. Para tanto, foram utilizados os seguintes questionamentos iniciais: “1) O que você sabe sobre dança?”; “2) Você dança? Sim ou Não? Explique sua resposta”; e 3) “O menino pode dançar? Explique sua resposta”.

No que tange ao saber conceitual, os educandos elucidaram que a dança é “movimento” e “coreografia”. Quanto à segunda questão, as respostas foram diversificadas, a exemplo de um estudante que afirmou, *in verbis*: “não danço porque eu acho que dançar é uma perda de tempo” (Entrevistado aluno 4); “o menino só pode dançar o passo do *maloka*” (Entrevistado aluno 3); “não danço porque minha religião não permite” (Entrevistado aluno 20).

Tratar da historicidade foi essencial para o reconhecimento da gênese da dança, a partir de questões geradoras como “quem começou a dançar?”, cujas respostas abarcaram “os povos primitivos”. Em seguida, indagou-se: “por que eles dançavam?” – alguns responderam que isso ocorria para comemorar a colheita ou quando conseguiam um animal para degustação; informaram que estavam “agradecendo a colheita, comemorando o alimento que o homem tinha levado, ou seja, a caça”; e alguns ainda citam que as danças circulares seriam para um deus superior.

No decorrer da aula acerca da história da dança a partir do renascimento, elucidaram-se características centrais como a revolução nas áreas da arte, ciência e filosofia, tendo se iniciado na Itália e se difundiu por toda a Europa. De fato, dança advém da necessidade de expressão do homem e representou, naquele período, todas as formas de acontecimentos sociais, como o nascimento, o casamento, a colheita, a caça e as festas do sol ou da lua. “Dessa forma, a dança, para o homem primitivo, estaria totalmente ligada à magia” (Franco; Ferreira, 2016, p. 267).

3.1 BALÉ: DANÇA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Apresentou-se inicialmente o conteúdo do balé, tendo percebido certa resistência dos alunos. Então, foram inseridos elementos que constituem as técnicas da dança, com aspectos históricos da corte em festividades da realeza que, em seguida, passaram a ser estudados e sistematizados em técnicas que envolviam postura ereta, braços alongados e pernas esticadas que, de modo geral, traduziam certa elegância. Em seguida, foi citada a bailarina e coreógrafa Martha Graham que adotou uma nova linguagem de movimento e dança e revolucionou o balé, ao tirar as sapatilhas de ponta, o que levou os alunos a ficarem curiosos sobre a temática.

Foram realizadas algumas considerações sobre a dança moderna e contemporânea

enquanto perspectivas de dança que romperam com as convenções da dança clássica com novas possibilidades de expressão corporal. No início do século XX, houve um movimento amplo que visou romper com a rigidez e a formalidade do balé clássico, ao ser representado por Pina Bausch (1940-2009), que procurou abandonar as linhas perfeitas e o rigor técnico em prol de um espaço de expressão e criação com sentimentos e emoções na criação de coreografias. Paralelamente, para os estudantes reconhecerem homens que dançam e contribuíram para o desenvolvimento da dança, citou-se Merce Cunningham (1919-2009).

Notoriamente, a menção a figuras pioneiras da dança para alunos da EB foi significativa por contribuir para um processo de identificação e promoção do reconhecimento da dança como patrimônio cultural e representações de modificação da dança em diferentes contextos. Assim, elencam-se identidades em movimento, ao romperem com as convenções estabelecidas e oferecerem novas possibilidades de expressão corporal alinhadas com a reflexão em torno da desconstrução do gênero. Tais referências ampliam a compreensão dos educandos sobre o valor histórico e cultural da dança, com oportunidades de identificação e pertencimento em um campo muitas vezes associado a estereótipos de gênero e rigidez.

3.2 PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO QUE DANÇA

Durante a dinâmica sobre percepções do corpo que dança realizada na quadra da escola, formou-se uma roda na qual alguns meninos mostraram resistência em pegar na mão dos colegas. Com uma música instrumental ao fundo, solicitou-se para fecharem os olhos e imaginarem um castelo e um reino em gratidão pela colheita farta, ao serem conduzidos os movimentos de dança paulatinamente até fluírem de modo natural.

Após a atividade, os alunos escreveram sobre diferentes períodos da história da dança, desde as danças primitivas até as contemporâneas. Quando solicitada a opinião sobre a aula prática de danças circulares, a maioria se mostrou satisfeita, até mesmo os meninos que inicialmente hesitaram naquele contexto, como pode ser verificado nestes fragmentos. “Gostei da aula, porque pude saber como as danças começaram” (Entrevistada aluna 1). Mas, uma delas demonstrou descontentamento: “Não gostei, achei um tédio” (Entrevistada aluna 2).

Em geral, todos participaram e, como a dança circular não envolveu movimentos associados ao feminino, os meninos a realizaram sem questionamentos. Demarcações de gênero apareceram nas narrativas dos estudantes, o que demonstra desafios e oportunidades para desconstruir estereótipos de gênero, ao considerar certa resistência por parte dos meninos, especialmente em relação a ações consideradas tradicionalmente “femininas”.

No entanto, ao longo da prática, especialmente nas danças circulares, notou-se que, ao não associar os movimentos exclusivamente ao gênero feminino, todos os alunos, inclusive os mais relutantes, participaram sem questionamentos. Essa experiência evidenciou que o caráter das danças circulares promoveu suposta neutralidade de gênero e facilitou o envolvimento dos discentes. A aula confirmou que resistências iniciais podem ser transformadas em aprendizado significativo quando preconceitos são desconstruídos.

3.3 DANÇAS DE MATRIZ AFRO-INDÍGENA

Abordaram-se danças de matriz africana e dos povos originários com a reiteração de aspectos culturais e ancestrais. Em seguida, salientou-se sobre as danças indígenas, com a respectiva explicação de significados religiosos e guerreiros. Durante o relato, foram mostradas imagens de diferentes etnias em dança e se questionou sobre a existência de homens nas figuras, com a respectiva resposta afirmativa. Então, perguntou-se sobre a falta de mulheres na dança. Com isso, os alunos e alunas observaram e levaram um dos pesquisadores a perguntar: “Será preconceito contra as mulheres, por haver apenas homens dançando?”. A turma respondeu que não e foi complementada por uma das alunas: “Isso faz parte da cultura deles” (Entrevistada aluna 10).

Depois, mostrou-se um vídeo de dança indígena da etnia pataxó, no qual participavam homens, mulheres e crianças, além de outro vídeo de maculelê com ambos os gêneros presentes. Como aponta Soares (2012, p. 82), faz-se necessário o resgate da cultura brasileira “no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania”. Ao tematizar a diversidade cultural da dança no território afro-indígena procurou-se enfatizar a educação para as relações étnico-raciais e os direitos humanos à medida que se faz emergente reflexões no campo da educação do corpo com vistas à inclusão da historicidade e da cultura afrobrasileira nos currículos escolares. Por isso, os alunos precisam entrar em

contato com as danças de matriz indígena e afro-brasileira para compreenderem e valorizarem a cultura do país.

3.4 BILLY ELLIOT: “OS MENINOS DANÇAM!”

O filme *Billy Elliot* (2001) narra a trajetória de um menino que rompe com a tradição familiar de boxeadores e persegue o sonho de se tornar bailarino. Após assistirem ao filme nessa dinâmica, solicitou-se a escrita de palavras-chave ou frases sobre as cenas relevantes. Em círculo, foram solicitados comentários e impressões sobre o longa-metragem, o que levou a afirmações positivas:

Ele dança bem melhor que eu (Entrevistada aluna 5).

Gostei do filme porque o Billy apesar de todo o preconceito e o pai dele não apoiando ele, não desistiu do seu sonho (Entrevistada aluna 13).

Ela foi essencial porque ela acreditou no Billy e isso encorajou ele a seguir o sonho dele (Entrevistada aluna 15).

Acho supernormal os meninos demonstrarem algum carinho ou afeto, por exemplo, se ele der um beijo na bochecha dele, eu vou achar supernormal (Entrevistada aluna 9).

Tá me estranhando? (Entrevistado aluno 12).

Inspirador, porque ele inspira os homens a ser bailarinos (Entrevistado aluno 14).

Achei ele boiolinha (Entrevistado aluno 9).

Os depoimentos dos estudantes sobre o filme revelam percepções diversas, como admiração e resistência no tocante à incursão formativa do menino bailarino. Alguns alegaram apoio e inspiração, como a aluna 5, que reconhece a habilidade de Billy, e a aluna 13, que valoriza a persistência do personagem frente ao preconceito e à falta de apoio do pai. Por um lado, a aluna 15 destaca a importância da professora de balé que desempenhou um papel preponderante ao motivar o menino a perseguir o próprio sonho, enquanto a aluna 9 aponta a normalidade em meninos demonstrarem afeto, por se referir a tal demonstração entre garotos no longa-metragem; por outro, há reações de estranhamento e homofobia.

Diante das percepções supramencionadas, a escola deve cumprir seu papel social:

transmitir os saberes produzidos pela humanidade, em especial o exercício de tratar a dança como manifestação da cultura corporal, portanto, parte da cultura que é histórica e está em movimento, que compreende o acervo de conhecimentos que compreendem atividades e práticas corporais (criativas e imitativas) que resultam de relações múltiplas entre experiências e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos e competitivos. (Soares, et al, 2012). Considera-se que o personagem é visto também como fonte de inspiração para outros meninos que vislumbram a possibilidade de dançar e se tornar bailarinos.

3.5 A AULA DE BALÉ

Iniciou-se a dinâmica com posições básicas de pernas e braços, além do ajuste da postura para os movimentos. Depois, solicitou-se a colocação da perna direita à frente, ao lado e, por fim, atrás, em que a ponta do pé deveria tocar o chão. Na sequência, a perna foi levantada em um ângulo de 90 graus e se repetiu o movimento por cinco vezes, também na lateral e atrás. A parte foi finalizada com o *plié*, técnica de flexão controlada das pernas fundamental para outros movimentos do balé, a técnica e a fluidez do praticante. Na terceira etapa, os discentes foram divididos em dois grupos mistos, em que precisavam criar uma sequência de movimentos para haver contribuições de gestos de cada integrante. Não era obrigatório aplicar movimentos de balé e, surpreendentemente, os meninos não hesitaram em participar e até incorporaram movimentos dessa dança em suas criações.

Ao final da aula, ambos os grupos apresentaram uma coreografia com a participação de todos. Para encerrar a intervenção, houve uma dinâmica de registros e avaliação, na qual se compartilharam percepções sobre a dança como um conteúdo para meninos e meninas. Nascimento, Nascimento e Oehlschlaeger (2011) discutem que o balé é frequentemente visto como prática feminina, em que se associam os homens com a homossexualidade. Essa percepção ficou evidente durante a aula, quando os alunos inicialmente se recusaram a participar ao identificarem que a atividade envolveria o balé, o que reforçou o estigma de que tal prática seria inadequada para eles. No entanto, ao reiterar as figuras pioneiras importantes da dança citadas em aulas anteriores, como Merce Cunningham, bailarino pioneiro que rompeu com algumas convenções, houve mudanças perceptíveis.

Paulatinamente, os meninos começaram a se envolver de modo ativo e realizaram os movimentos com naturalidade e menos resistência. Essa experiência positiva demonstrou que, ao apresentar modelos de identificação masculina na dança, foi possível desafiar estereótipos de gênero e promover a inclusão, especialmente com a participação equitativa entre ambos os gêneros.

4 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E MASCULINIDADES NA DANÇA

Narrar episódios que representam fragmentos da prática pedagógica desenvolvida com a dança permitiu refletir acerca da desconstrução de estereótipos de gênero e evidenciou a importância de não silenciar esse conteúdo e criar um ambiente inclusivo no qual meninos e meninas conseguem participar ativamente. Essas experiências demonstram que, ao promover a igualdade e o respeito pelas múltiplas formas de expressão corporal, a dança pode se tornar empoderamento para a participação coletiva e o reconhecimento da diversidade.

Igualmente, a dança e os esportes fazem parte da educação física, pois tal conteúdo leva o aluno a reflexões do ser no contexto em que está inserido (Pereira; Volski, 2013). Todavia, essa discussão tem sido negligenciada na educação dos corpos de meninos e meninas, o que levou os pesquisadores à construção de proposições curriculares e metodológicas inovadoras com o conteúdo citado, para questionar o preconceito e os tabus sobre o “homem que dança”. A perspectiva de trato com o conhecimento da dança se identifica com a emergência do acesso ao seu universo e à desmistificação de sua imagem como espetáculo folclórico contemplativo. Portanto, deve-se entendê-la como conhecimento significativo nas ações corpóreas exploradas no repertório popular, folclórico, clássico e contemporâneo, na improvisação e composição coreográfica (Brasileiro, 2002).

O desenvolvimento das aulas transcorreu de forma positiva, pois, de modo geral, atingiram-se os objetivos propostos sobre a dança como conteúdo da EB. Ademais, os contextos de trabalho pedagógico foram respondidos positiva e integralmente, visto que a sequência coreográfica aconteceu de acordo com a proposta. Não houve receios na participação dos meninos, pois desenvolveram as atividades propostas como qualquer outro conteúdo das aulas de educação física. Com o conteúdo de danças circulares e o maculelê, também não houve resistência por parte deles, uma vez que as primeiras possuem características festivas e religiosas, e o segundo, devido ao caráter guerreiro, foi aceito e facilitou essa inserção.

No entanto, ao introduzir o balé, embora tenha havido resistência inicial por parte de alguns meninos, essa modalidade – caracterizada pela postura, simetria e elegância da forma – envolve resquícios demarcados pela feminilidade, mesmo com a reflexão gerada pelo filme que aborda a presença masculina. Por seu turno, as práticas pedagógicas com a dança enquanto conteúdo na educação física parecem carregar preconceitos e estereótipos de gênero e sexualidade.

O menino que dança pode se sentir reprimido pelo medo de ser chamado de homossexual e sofrer violência e preconceito, sobretudo se praticar uma dança que, no olhar da sociedade, é sensível, suave e feminina. Em pleno século XXI, a dança é marcada pelas relações de gênero presentes em uma sociedade essencialmente machista, o que denota significados distintos em cada grupo social mas que definem atividades, ocupações e danças a serem adotadas (ou não) por homens e mulheres.

Nesses termos, o conceito de gênero foi tradicionalmente designado para diferenciar ações para homens ou mulheres, dado que “os movimentos estereotípicos [...] aprendidos desde o início da vida atuam como crenças e expectativas implícitas” (Hanna, 1999, p. 228). Aqui, o sexo feminino representa algo passivo, frágil, delicado e criado para ser esposa e dona de casa, e o masculino é culturalmente associado à virilidade, poder, domínio, a alguém que manda, o superior, pois o homem acredita na necessidade de mostrar força, nunca demonstrar fraqueza e, principalmente, não fazer nada que remeta ao lado feminino.

Entende-se que os saberes da dança possuem um acervo histórico, artístico e cultural que contribui para a formação da sensibilidade, criatividade, imaginação e criticidade dos alunos. Por isso, o trato com o conhecimento dessa modalidade na escola desconstruiu a generificação, visto que o conteúdo temático tem sido relegado pelos conteúdos da EF, justamente em virtude da generificação, pois há o senso comum de que somente as meninas se interessam pela dança.

Nesse sentido, refletiu-se sobre a inserção de homens e mulheres na historicidade da dança, ao ressaltar as danças populares em que os homens dançam de fato. Muitas vezes, o ato de resistência compreende a inserção das mulheres nos “ritos” dançantes.

Considerações Finais

A proposta de ensino de EB que tratou o conhecimento da dança a partir da tematização do gênero e da masculinidade resultou da sequência de intervenções valiosas que abordam diversas fontes, historicidade e representações sobre tal modalidade no contexto escolar. Tencionou-se desconstruir a ideia de que a dança é um território generificado com a inserção de reflexões e práticas para meninos e meninas compartilharem conhecimentos nas aulas de educação física.

Com base nas atividades realizadas e experiências vividas, cita-se que, na turma do 6º ano B do ensino fundamental II, foram surpreendentes as manifestações de receptividade intercaladas com estranhamento, mas todos os estudantes reconheceram que os garotos podem dançar de fato. Isso demonstrou o potencial de desconstrução atinente ao estereótipo do menino que dança, ratificado pela participação ativa dos alunos nas aulas práticas.

A partir dessa experimentação, consegue-se trabalhar o conteúdo de dança nas aulas de educação física e reforçar os valores culturais de tal manifestação artística, especialmente as danças brasileiras que abarcam força e significado notórios. Por fim, a valorização desse conteúdo curricular e a inserção dos meninos foram fundamentais para superar os tabus e preconceitos encontrados nessa manifestação artística realizada na sociedade.

Referências

AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V.. PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e193342, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RbRzHFSSKG69qfJr4CvZvvL/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 27 set. 2024

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2646/1272>. Acesso em: 28 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2646>

BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jonathan Finn. Inglaterra: UIP, 2001. 1 DVD (111 min.).

FRANCO, N.; FERREIRA, N. V. C. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações

iniciais com o tema. **Repertório**, Salvador, n. 26, p. 266-272, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17476>. Acesso em: 28 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v0i0.17476>

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 set. 2024.

HANNA, J. L. **Dança, sexo e gênero**: signos de identidade, dominação e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARQUES, I. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e a dança: trabalhando com temas transversais: relações de gênero e sexualidade. In: MARQUES, I. A. (org.) **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, D. E.; NASCIMENTO, F. M.; OEHLSCHLAEGER, M. H. K. O homem na dança: um estudo comparativo do sexo masculino nos meios formais e não formais de ensino na cidade de Pelotas, RS. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 155, [n.p.], abr. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd155/o-homem-na-danca-um-estudo-comparativo.htm>. Acesso em: 17 set. 2024.

PALAFOX, G. M. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2828>. Acesso em: 17 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2828>

PEREIRA, N. D. S.; VOLSKI, V. O preconceito e o homem que dança: uma reflexão nas aulas de Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Seed, 2013. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_artigo_nelza_dal_santo.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, B. O.; MACEDO, C. G.; SANTOS, W. B.; DAMICO, J. G. S. O sequenciador de aulas como possibilidade de organização e sistematização dos conteúdos da disciplina educação física. **Revista Didática Sistemática**, Porto Alegre, n. 1, p. 153-167, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2752>. Acesso em: 28 set. 2024.

SOARES, C. L. Metodologia do ensino da educação física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica – dança. In: SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. (orgs.). **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-90. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5113396/mod_resource/content/1/Texto%201_metodologia_ensio_educacao_fisica_soares_2012.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de educação física e de arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/#>. Acesso: 25 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física**. Catalão: UFG, 2016. Disponível em: <https://catalao.ufg.br/p/13351-educacao-fisica-licenciatura>. Acesso em: 28 set. 2024.

ATIVIDADE FÍSICA EM ESPAÇOS PÚBLICOS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jeniffer Pavan Santana
Universidade Federal do Mato Grosso

Ábia Lima de França
Universidade Federal da Bahia

Vitor Hugo Marani
Universidade Federal de Goiás

Introdução

O presente capítulo de livro buscou investigar os espaços públicos disponíveis para a atividade física em Pontal do Araguaia/MT, por meio de um relato de experiência a partir do Programa Residência Pedagógica². Trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³ defendido no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso em 2024.1,

Nos últimos anos, há uma crescente preocupação com o declínio dos níveis de atividade física entre adolescentes (Hallal *et al.*, 2012), ressaltando a importância da interação entre espaços públicos, atividade física e o desenvolvimento infanto juvenil no contexto urbano contemporâneo. À medida que as cidades se expandem, a criação de ambientes propícios para a prática de atividades físicas por essa faixa etária torna-se crucial. Este tema não apenas reflete a necessidade de promover estilos de vida saudáveis desde a infância, mas também destaca a continuidade das políticas públicas de esporte e lazer nesse processo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), atividade física é qualquer movimento corporal que requer gasto de energia, abrangendo desde atividades laborais até lazer (OMS, 1946). Já o exercício físico é a atividade física planejada, estruturada, repetitiva e proposital que contribui na melhora ou manutenção de um ou mais componentes da aptidão física (Caspersen; Powell; Christenson, 1985). A promoção dessas práticas torna-se vital para o bem-estar geral da população.

Nesse contexto, os espaços públicos, como praças, lagos e parques, por exemplo,

² O PRP é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visa fortalecer a formação de licenciandos/as, contribuindo para o desenvolvimento teórico-prático e a construção da identidade profissional docente.

³ A pesquisa foi publicada na Revista Eletrônica Interdisciplinar.

representam uma alternativa de ampliação e democratização do acesso a locais que possibilitam a prática de atividade física (Silva *et al.*, 2015). Cabe destacar o dever do município em relação aos espaços públicos de lazer que estão associados ao planejamento, a manutenção e a promoção de áreas destinadas ao convívio, a recreação e as atividades de lazer (Brasil, 2023). Essas responsabilidades refletem o compromisso em criar ambientes urbanos que promovam o bem-estar e a qualidade de vida da comunidade.

Entendemos como espaços públicos as áreas de uso comum, administradas pelo poder público, que são pertencentes à população. Para Serpa (2004), o conceito de espaço público se relaciona ao mesmo espaço da ação política. Por sua vez, os equipamentos públicos, segundo Santini (1993), são estruturas construídas para oferecer serviços específicos à comunidade, enquanto os espaços públicos consistem em áreas abertas para o convívio social e é encarado como suporte para os equipamentos. Já os espaços privados referem-se à formação de um ambiente de relativa autonomia que estabelece ligações interativas com os espaços públicos (Cabanés, 2006). Esta definição ressalta a interconexão entre os espaços privados e públicos, evidenciando sua importância no acesso e na prática de atividades físicas.

Ao considerar a falta transparência sobre políticas e ofertas de serviços à população nos governos eletrônicos brasileiros (Oliveira; Leiro, 2016), a falta de conhecimento e de acesso dos/as alunos/as aos espaços públicos que permitem a realização de atividades físicas, exercícios físicos, dentre outras práticas corporais surge um desafio significativo. A ausência de conhecimento aprofundado desses elementos pode comprometer não apenas a saúde individual, mas também a qualidade de vida e a interação social dos indivíduos.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem de pesquisa exploratória, com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema e formular hipóteses (Gil, 2002). Conforme Piovesan e Temporini (1995), um procedimento metodológico qualitativo denominado pesquisa exploratória, caracteriza-se pela elaboração de um instrumento de pesquisa adaptado à realidade, podendo ser observações, registros e descrições de determinados fatos, por exemplo.

Para aprofundar na pesquisa, foi essencial realizar diversos diálogos, trocas de informações, planejamentos e intervenções nas aulas Educação Física Escolar, possibilitando uma detalhada exploração do (re)conhecimento dos/as estudantes sobre os espaços públicos destinados à prática de atividades físicas no município de Pontal do Araguaia/MT.

A pesquisa contou com a participação de 20 estudantes, entre 12 e 13 anos, do sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Pontal do Araguaia durante o ano letivo de 2023. Ao todo, foram realizadas quatro aulas, cada uma com duração de duas horas consecutivas, durante os Módulos II e III do Programa de Residência Pedagógica. Entre os dias 27 de setembro, 04 e 18 de outubro e 1 de novembro de 2023, foram abordados os seguintes conteúdos: diferença entre atividade física e exercício físico, características, tipos de condicionamentos físicos e reconhecimento de espaços públicos no município.

Desenvolvimento didático e exploratório: organização e execução das aulas no contexto da pesquisa

O contato inicial com o PRP ocorreu no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). A partir da imersão da estudante em uma escola municipal de Pontal do Araguaia, em Mato Grosso, durante as aulas de Educação Física na turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Com esse contato, descobrimos que grande parte dos/as estudantes não realizavam exercícios físicos fora do ambiente escolar, o que limita, de alguma forma, suas experiências corporais durante as aulas semanais de Educação Física. Silva e Corona (2022) destacam a necessidade de os/as professores/as saberem explorar toda a cultura corporal de movimento para que despertem o interesse dos/as alunos/as de participarem das aulas e continuarem praticando atividades físicas para além da escola.

Diante disso, elaboramos os planos de aula explorando os distintos conteúdos como: brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Na unidade temática de ginásticas, optamos pela ginástica de condicionamento físico para o sétimo ano do Ensino Fundamental II. Durante a unidade, abordamos as habilidades como a experimentação de exercícios físicos, a construção de normas de convívio e a diferenciação entre exercício físico e atividade física.

No intuito de propor alternativas para a prática de exercícios físicos fora do ambiente escolar, buscamos conhecer e explorar os locais disponíveis para a prática de atividades físicas em Pontal do Araguaia. Vale destacar que o município, possui uma população de 6.932 habitantes, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴ de 2022.

⁴ Mais informações, acessar o link: [IBGE | Cidades@ | Mato Grosso | Pontal do Araguaia | Panorama](#).

Desvendando o movimento: explorando a ginástica de condicionamento físico e os conceitos de atividade física e exercício físico

Na primeira aula, 27 de setembro de 2023, os/as 17 alunos/as presentes foram questionados sobre o significado do termo "ginástica" e qual associação que faziam com essa palavra. As respostas variaram, destacaram palavras como: "flexibilidade", "exercício" e "ginástica olímpica". Após as respostas, foi utilizado o recurso visual de slides, produzidos na plataforma *online* de *design* e comunicação visual denominada “Canva”, o que viabilizou a elaboração e apresentação do material didático ilustrado abaixo:

Figura 1- Ilustração do material didático utilizado na primeira aula.



Fonte: Elaborado pela autores (2024).

Em seguida, foi discutido o conceito de ginástica de condicionamento físico e suas capacidades. Para isso, utilizamos a definição de condicionamento físico de Monteiro (1996, p.45) que aponta haver duas vertentes: “a primeira diz respeito à aquisição de habilidades voltadas para a prática de atividades físicas em geral. [...], e a segunda vertente trata da aptidão física relacionada à saúde”. Vale salientar que a aptidão física se relaciona a capacidade de todo o corpo responder eficazmente o tempo todo (Corbin; Lindsey, 1984), portanto, essa noção de aptidão está vinculada à prática da atividade física.

No decorrer da aula, foram feitas duas atividades de fixação, a primeira questionava

de que maneira a GCF poderia ser adaptada para diferentes níveis de condicionamento e a segunda consistia em um caça-palavras com alguns dos tipos de condicionamentos misturados à letras arranjadas aparentemente aleatórias.

Em seguida, questionamos oralmente os/as estudantes sobre os termos atividade física e exercício físico. Nesse momento, os/as alunos/as interagiram, manifestaram desconhecimento em relação à diferença, pois acharam que os termos tinham o mesmo significado. Por meio de explicações, diálogos e questionamentos, a aula se estendeu por uma média de 50 minutos. Posteriormente, nos dirigimos à quadra poliesportiva da escola para a vivência de atividades de alongamento, flexibilidade e equilíbrio.

Na segunda aula, no dia 04 de outubro de 2023, foram discutidas as características, os benefícios e os exemplos da Ginástica de Condicionamento Físico, utilizando como base as contribuições de Kenney, Wilmore e Costill (2015) e Sukamti, Budiarti e Nurfadhila (2020). A atividade física regular contribui para o crescimento saudável, estimulando o desenvolvimento adequado dos ossos, músculos, nervos e órgãos. Além de fortalecer habilidades motoras, a força e a resistência cardiovascular e respiratória, a atividade física aprimora as capacidades aeróbias e anaeróbias (Kenney; Wilmore; Costill, 2015).

Ao final da aula, foi passada uma atividade domiciliar para ser realizada pelos/as estudantes e entregue na semana seguinte. A atividade consistia em três perguntas, sendo uma sobre a distinção entre atividade física e exercício físico; a segunda solicitando para listar três atividades físicas que podem ser realizadas em casa e três exercícios físicos que podem ser praticados na cidade de Pontal do Araguaia/MT, especificando a localização onde serão executados; e a terceira solicitando a elaboração de uma atividade de Ginástica de Condicionamento Físico para ser realizada com a turma na quadra poliesportiva da escola.

Na aula seguinte, 18 de outubro de 2023, os/as estudantes apresentaram as respostas, proporcionando a oportunidade de análise e avaliação de seu entendimento sobre os temas abordados. Em ambiente esportivo, foram realizadas atividades para avaliar o condicionamento físico dos/as alunos/as. Nesta aula, exploramos sobre o condicionamento aeróbico, anaeróbico e cardiorrespiratório, a partir das contribuições de Kenney, Wilmore e Costill (2015) e Monteiro (1996).

Buscamos aprofundar a compreensão dos/as estudantes sobre as capacidades aeróbia, anaeróbia e cardiorrespiratória. Essas capacidades desempenham papéis cruciais em diversas atividades físicas e esportivas. Além da discussão dos conceitos durante a aula, foi exibido

aos/as alunos /as um vídeo no *Youtube*⁵ que abordava a diferença entre exercício físico e atividade física, e solicitada uma atividade domiciliar que consistia em colorir e descrever os locais identificados por eles como propícios para a prática de atividades físicas no mapa.

Descobrimo os espaços para atividades físicas em pontal do araguaia-mt

No dia 25 de outubro de 2024, constatamos que dos 17 estudantes presentes na aula anterior, apenas sete entregaram as atividades respondidas. Diante disso, identificamos a necessidade de realizar mais uma aula e uma atividade sobre o assunto. Portanto, no dia 01 de novembro de 2023, revisamos o conteúdo abordado na unidade e solicitamos uma nova atividade para a turma. Nessa proposta, os/as alunos/as deveriam mapear e descrever, no verso do mapa impresso de Pontal do Araguaia-MT, na Figura 2, os locais no município propícios para a prática de atividades físicas.

Figura 2- Mapa de Pontal do Araguaia-MT



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Diante da baixa participação e entrega por parte dos/as estudantes, procedemos com ajustes nas questões e conduzimos a atividade de forma coletiva durante a aula. Durante a aula, foram listados quatro locais, sendo eles: uma lagoa, uma praça próxima da escola, uma praça próxima da feira e uma feira coberta. Para ampliar a identificação de outros locais, utilizamos o *Google Maps*⁶ na sala de aula, explorando virtualmente o município e visualizando juntos diferentes espaços.

⁵ Qual a diferença entre atividade física e exercício físico? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_0tsubKu8.

⁶ GOOGLE. 2012. Pontal do Araguaia/MT. [s.l.]: Google Maps. Disponível em: <https://encurtador.com.br/deqIS>.

No final da aula, conseguimos listar nove locais, entre espaços públicos e privados, que são adequados para a prática de atividades físicas. A exploração virtual permitiu a identificação dos seguintes espaços: 1. Ginásio Municipal André Maggi; 2. Centro Social Urbano (CSU); 3. Feira coberta; 4. Lago do Pontal do Araguaia; 5. Praça próxima a Escola Municipal São Jorge; 6. Ginásio da UFMT; 7. Toca *Sport Beach*; 8. *Workout Academia*; e 9. Clube da Associação dos Funcionários da Fazenda do Estado de Mato Grosso (AFFEMAT). Nesse ínterim, em consonância com França *et al.* (2020), evidenciamos a necessidade de qualificar e criar espaços públicos qualificados para absorver o tempo de esporte e lazer, para que se garanta o acesso ao Direito Constitucional no referido município.

Ainda no momento final da aula, após os esclarecermos da distinção entre os conceitos de espaço público e privado, notou-se a necessidade de abordar que existem espaços públicos que apresentam restrições de acesso, como é o caso do CSU e do Ginásio de Esportes Joás Dias de Araújo Cavalcante da UFMT, por exemplo. Embora o CSU seja um espaço público pertencente à sociedade, é necessário obter um encaminhamento específico para frequentar o referido centro. Para utilizar o Ginásio de Esportes da UFMT é necessário ter uma autorização da administração da universidade. Esses exemplos ilustram que espaços considerados públicos podem ter suas acessibilidades restritas por determinados regulamentos institucionais. Em seguida, apresentamos o mapeamento final dos espaços públicos na Figura 3.

Figura 3- Mapeamento final dos espaços públicos em Pontal do Araguaia-MT.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O objetivo principal do mapeamento final foi proporcionar uma experiência dinâmica e personalizada aos usuários, permitindo-lhes explorar e compreender informações geográficas

de maneira interativa. Ao contrário de mapas estáticos, os mapas interativos dinâmicos capacitam os usuários a navegar, ampliar e filtrar dados conforme suas necessidades específicas (Kraak; Brown, 2000). Essa ferramenta digital oferece uma abordagem mais envolvente para visualizar informações geoespaciais, possibilitando a sobreposição de camadas de dados, a busca por localizações específicas e a interação direta com elementos no mapa.

De forma complementar, no dia 29 de janeiro de 2024, dirigimo-nos à Prefeitura do município de Pontal do Araguaia-MT com a finalidade de realizar uma pesquisa para verificar se a Secretaria do Meio Ambiente dispõe de algum documento oficial que trate dos espaços públicos disponíveis para a população. Em diálogo com a secretária foi apresentada uma Planta Urbana - Genérica, elaborada no mês de junho de 2021, com a locação das ruas, vias e setores do município. Vale ressaltar que a Planta Urbana é o único documento disponível pelo referido setor que apresenta as áreas verdes do município, ou seja, não há um documento específico que sinalize os espaços públicos destinados à prática de atividades físicas com exclusividade em Pontal do Araguaia-MT.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar os espaços públicos disponíveis para a atividade física em Pontal do Araguaia/MT, por meio de um relato de experiência a partir do Programa Residência Pedagógica. Durante as aulas de Educação Física Escolar, foram realizadas discussões e pesquisas para explorar detalhadamente o reconhecimento dos/as alunos/as sobre os espaços públicos disponíveis para atividades físicas na referida cidade.

No que diz respeito a discussão “Desvendando o movimento: explorando a ginástica de condicionamento físico e os conceitos de atividade física e exercício físico” foi possível compreender que ao percorrer as etapas do ensino da Ginástica de Condicionamento Físico (GCF), desde a exploração inicial de conceito até as atividades práticas de avaliação do condicionamento físico, observamos um engajamento significativo e uma evolução no entendimento dos/as estudantes. Podemos perceber que a abordagem metodológica adotada contribuiu na ampliação do conhecimento dos/as alunos/as, promovendo um aprendizado mais holístico e participativo.

No tocante ao tópico "Descobrimos os espaços para Atividades Físicas em Pontal do Araguaia-MT", o ciclo de aulas de GCF evidenciou uma participação ativa dos/as estudantes durante os questionamentos e as atividades solicitadas, apesar da baixa entrega de uma tarefa domiciliar. Vale destacar que a exploração virtual pelo Google Maps permitiu identificar locais

propícios para atividades físicas no município. Em contrapartida, constatamos que a ausência de um documento oficial que trate sobre os espaços públicos destinados às atividades físicas evidencia a falta de uma política transparente nesse sentido. A Planta Urbana - Genérica, única fonte disponível, apresenta limitações ao não apontar e detalhar tais locais mapeados nas aulas de Educação Física Escolar.

Embora reconheçamos que a pesquisa enfrentou alguns desafios metodológicos, acreditamos que ela pode desempenhar um papel inspirador para futuros estudos científicos e auxiliar na elaboração e continuidade de políticas públicas de esporte e lazer em Pontal do Araguaia-MT. Dessa forma, concluímos que o relato de experiência não apenas destaca a presença de espaços públicos e privados voltados para as atividades físicas, mas aponta a necessidade de uma gestão mais transparente e democrática, visando promover efetivamente o acesso e a prática de atividades físicas nos espaços públicos.

Referências

BRASIL. Ministério das Cidades. **Desenvolvimento Urbano e Metropolitano**: o que são equipamentos públicos (urbanos e comunitários). Ministério das Cidades, 2023. Disponível em: [Desenvolvimento Urbano e Metropolitano — Ministério das Cidades \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 18 set. 2024.

CABANES, R. Espaço privado e espaço público: onde o seu relacionamento é permitido. In: TELLES, V. S.; CABANES, R.; VELLOSO, D.H.; ALVES, E.S.; MAGALHÃES, J.C. (Orgs.). **Nas tramas da cidade**: rotas urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 389-428.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, v. 100, n. 2, p. 126-131, 1985. Disponível em: [Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research - PubMed \(nih.gov\)](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/). Acesso em: 18 set. 2024.

CORBIN, C. B.; LINDSEY, R. **O Melhor Livro de Fitness**. Nova York: Lazer Imprensa, 1984.

FRANÇA, Á. L. de *et al.* Análise da gestão do esporte e lazer nos territórios de identidade 6, 9, 21 e 26. In: LEIRO, A. C. R. **Territórios de identidade da Bahia**: pesquisa sobre políticas públicas de formação de gestores em esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2020. p.57-81.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

HALLAL, P. C. *et al.* Níveis globais de atividade física: progresso da vigilância, armadilhas e perspectivas. **Lanceta**, v. 380, n. 9838, p. 247–257, 2012. Disponível em: [Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects - PubMed \(nih.gov\)](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/). Acesso em:

19 set. 2024.

KENNEY, W. L.; WILMORE, J.; COSTILL, D. **Physiology of Sport and Exercise**. 6th Edition. Champaign, Illinois: Human Kinetics. 2015.

KRAAK, M. J.; BROWN, A. **Web Cartography**: developments and prospects. Taylor & Francis, 2000. 213 p.

MONTEIRO, W. D. Aspectos fisiológicos e metodológicos do condicionamento físico na promoção da saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 1, n. 3, p. 44-58, 28 ago. 2012. Disponível em: [Vista do ASPECTOS FISIOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO CONDICIONAMENTO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE \(rbafs.org.br\)](http://Vista do ASPECTOS FISIOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO CONDICIONAMENTO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE (rbafs.org.br)). Acesso em: 19 set. 2024.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318–325, 1995. Disponível em: SciELO - Brasil - Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas públicas de esporte no Mercosul: governo eletrônico e cidadania. **Movimento**, v. 22, n. 2, p.539-554, 2016.

SANTINI, R. C. G. **Dimensões do lazer e da recreação**: questões espaciais, sociais e psicológicas. São Paulo: Editora Angelotti LTDA, 1993.

SERPA, A. Espaço público e acessibilidade: notas para uma abordagem geográfica. **Revista GEOUSP – Espaço e Tempo**, n.15, p.21-37, 2004. Disponível em: [Vista do Espaço Público e Acessibilidade: Notas para uma abordagem geográfica \(usp.br\)](http://Vista do Espaço Público e Acessibilidade: Notas para uma abordagem geográfica (usp.br)). Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, I. C. M. da *et al.* Espaços públicos de lazer: distribuição, qualidade e adequação à prática de atividade física. **Rev Bras Ativ Fís Saúde**, v. 20, n.1, p.82-92, 2015. Disponível em: [Vista do Espaços públicos de lazer: distribuição, qualidade e adequação à prática de atividade física \(rbafs.org.br\)](http://Vista do Espaços públicos de lazer: distribuição, qualidade e adequação à prática de atividade física (rbafs.org.br)). Acesso em: 19 set. 2024.

SILVA, F. R. da; CORONA, L. F. P. O índice de alunos praticantes e não praticantes de atividades físicas regulares no ensino médio nas escolas Estaduais, da cidade de Barra do Garças- MT. **Brazilian Journal of Development**, v.8, n.3, p. 17647-17658, 2022.

SUKAMTI, E. R.; BUDIARTI, R.; NURFADHILA, R. Efeito do condicionamento físico nas habilidades básicas de ginástica de alunos. **Jurnal Cakrawala Pendidikan**, v. 39, n. 1, p. 207-216, 2020.

JOGOS DE GÊNERO NO TATAME: PERCEPÇÕES DE LUTADORAS E LUTADORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO JIU-JÍTSU

Larissa Limírio de Oliveira

Universidade Federal de Catalão

Ana Carla Dias Carvalho

Universidade Federal de Catalão

Introdução

Este texto versa sobre corpo, gênero e lutas, cujo objeto de investigação reflete acerca das percepções de lutadoras, lutadores e *senseis* (professores) sobre a participação feminina no jiu-jítsu em uma academia de Goiânia, Goiás. Para tanto, orientou-se pela seguinte questão: quais as percepções de tais sujeitos sobre a existência de preconceitos sexistas no que tange à participação feminina no jiu-jítsu? O objetivo geral foi refletir e analisar as narrativas acerca dos objetivos, do cotidiano no tatame e da presença de preconceitos sexistas que atravessam a prática feminina do jiu-jítsu por meio das percepções de indivíduos que fazem o jogo das relações sociais estabelecidas naquele território.

O gênero se trata de um elemento fundado a partir de relações sociais entre os sexos e abarca uma construção social e histórica. Além destes campos, a discussão permeia os campos culturais, econômicos e políticos, onde há relações de desigualdade entre os sujeitos, ao invés de ser enfatizada com frequência pela área biológica. Enquanto o sexo é determinado por esta última por meio da natureza, o gênero, por se constituir historicamente, pode se tornar mutável (Scott, 1990). A propósito, as reflexões se orientam pelas contribuições de Mauss (1974), Foucault (1977), Gastaldo (1995), Bourdieu (1998), Simões (2003), Goellner (2008) e Breda, Galatti e Scaglia (2010).

Enquanto síntese da cultura, o corpo expressa os elementos específicos da sociedade e, por meio dele, o ser humano assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais em um processo de incorporação contínua. Nesse contexto, elementos biológicos e culturais interagem entre si (Daolio, 2003) e, sob tal perspectiva, o corpo feminino que luta desafia a cena tradicionalmente racionalizada e estruturada no imaginário como um espaço de poder, força e superação.

Conhecido pelos praticantes como “xadrez de corpo”, o jiu-jítsu é tradicional e predominantemente permeado pelo território masculino. Nessa perspectiva, a modalidade será utilizada para compreender as percepções e discriminações sexistas, ao mesmo tempo em que se ressalta o potencial subversivo nas disputas por igualdade de gênero nas artes marciais. No sentido literal, o ato de lutar consiste no embate físico entre dois atletas, sem o uso de armas, no qual cada indivíduo busca se sobressair sobre o(a) outro(a) por meio de técnicas, estratégias de desequilíbrio e finalizações que envolvem movimentos de ataque e defesa (Luz, 2020).

1 LUTAS: DISCIPLINA CORPORAL

Existe uma crescente inserção de mulheres em práticas corporais, especialmente nas artes marciais. Apesar dessa participação, elas enfrentam conflitos além dos tatames e sob o viés sociocultural, em que são alvos de exclusão e preconceito devido à escolha pela prática de esportes considerados “masculinos”. Por isso, a luta por mudanças deve acontecer em todos os lugares das esferas privada e pública.

De certo modo, o universo das lutas “imita” as relações sociais, pois constantemente são mensuradas as forças nesse tipo de relação na qual quem possui mais força e poder consegue dominar o outro – adversário, nesse caso. Bourdieu (2012), em “A dominação masculina”, permite entender o caráter sistemático da dominação masculina e o processo de construção dessa regra como um dado “natural”, pois, ao configurar uma ordem sexual, existe a necessidade de uma ação coletiva feminina com o intuito de provocar mudanças no estado atual das relações de força entre os sexos.

Embora a expressão “mulher-atleta” tenha surgido apenas no final do século XX, a necessidade de encontrar um lugar nos esportes individuais e coletivos acompanha as mulheres desde a Antiguidade, pois, historicamente, elas sempre foram subjugadas no que tange à

conquista dos direitos fundamentais de participação. O compromisso com a carreira esportiva demanda atenção total da atleta, o que implica nas questões social e familiar de cada uma – há, inclusive, o mito de que algumas práticas esportivas, principalmente as lutas, levam as mulheres à “masculinização”, ou seja, para alcançarem o auge da potência atlética feminina, o esporte influenciaria na perda da feminilidade e as desviariam do destino natural de casamento, procriação, e cuidado dos filhos e do marido (Simões, 2003).

Nas academias de lutas, há uma dominação masculina no ambiente permeada pela virilidade, ao considerar a presença feminina um “ultraje” à ordem simbólica desse universo; por conseguinte, as artes marciais compreendem técnicas corporais com a criação de padrões comparados socialmente à forma de comer e se vestir, devido ao aprendizado de diferentes formas de luta. Entre o(a) atleta e o esporte, há uma relação de trabalho com o próprio corpo, moldada até um dado domínio da gestualidade e *performance* almejada para determinada prática esportiva (Gastaldo, 1995).

Constatou-se que a participação feminina nos Jogos Olímpicos de Paris em 2024 marcou uma transformação significativa devido à representação de quase 50% das atletas nas delegações, com um processo contínuo de inclusão e diversidade. Pela primeira vez, a delegação brasileira contou com maioria feminina, o que reforça a expansão da presença delas nos esportes em um avanço que tende a estimular maior interesse, visibilidade e futuros investimentos nos esportes (Comitê Olímpico do Brasil, 2024).

Para consolidar tal realidade, torna-se essencial construir relações pautadas na equidade, juntamente com ações políticas que possam (des)territorializar instituições comprometidas com a subordinação feminina. Somente ao (des)naturalizar as contradições e os mecanismos da dominação masculina, será possível promover epistemologias para desconstruir as relações de poder entre os gêneros nas práticas corporais e na cultura sob uma perspectiva ampla.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo (Oliveira, 1997), na qual foram realizadas entrevistas com lutadores, lutadoras e *senseis* para coletar dados posteriormente descritos e analisados. Os nomes dos sujeitos entrevistados são fictícios

para preservar suas identidades e, no tratamento dos dados, a abordagem foi descritiva e exploratória.

Em relação à relevância científica do estudo, a pertinência do tema se justifica pela emergência da luta contra o preconceito das mulheres nos esportes de combate e a interlocução com a realidade da educação do corpo em ambientes não formais, a exemplo da academia. Ademais, há pouca visibilidade na produção de trabalhos com ênfase nessa abordagem na educação física brasileira.

2.1 Percepções de lutadores e *senseis* sobre a participação feminina no jiu-jítsu

Neste subtópico, há interlocuções com as narrativas dos lutadores e *senseis* que treinam em turmas mistas na academia, para capturar as percepções sobre os objetivos, a importância e os possíveis preconceitos percebidos por eles acerca da participação feminina no jiu-jítsu.

Dois lutadores entrevistados ressaltaram a importância da participação das mulheres para romper com o tabu existente em relação a elas nos esportes de combate e, principalmente, como uma prática corporal significativa que pode contribuir para a defesa pessoal desse gênero. Eles relataram a importância de treinar com as mulheres, por aprenderem a dosar a força no treino e se atentarem aos detalhes técnicos; afinal, praticam um esporte cujo objetivo não é ferir ninguém. Além disso, não empregam a mesma força utilizada com os homens e, quando indagados sobre constrangimentos em treinar com as mulheres, obteve-se o seguinte discurso:

Sim, porque você chega e vê uma aluna mais graduada, vai e toma uma “surra” da mulher... É muito ruim... Fora a zoação do resto do pessoal [...] Ah, eu acharia ótimo passar o conhecimento da minha arte para as mulheres da minha família. Só não incentivo minha mãe porque depois vai acabar sobrando pra mim e eu apanho em casa (risos) (Entrevistado lutador J).

[...] eu incentivo a minha esposa, mas ela fala que não dá conta, não, que é muito abafado, que o quimono é muito quente (risos), essas coisas. E ela fala que é agressivo... (Entrevistado lutador T).

Ainda de acordo com um dos entrevistados, o constrangimento acontece devido ao machismo, pois, caso o combate seja perdido para uma mulher, pode haver críticas e brincadeiras dos demais colegas. Por sua vez, o lutador P citou que não fica constrangido com tal fato; informou que apoiaria alguma mulher de sua família, se resolvesse começar os treinos,

mas que pareceria “fraco” em virtude do medo pela presença de mulheres nessa conjuntura e pela perda de alguma luta para elas. Aqui, nota-se que ainda consideram frágil o sexo feminino, o que necessariamente os leva à obrigação em vencer as mulheres. Complementarmente, o lutador T relatou que a esposa é professora de capoeira e insistiu várias vezes para fazer uma aula experimental de jiu-jítsu; porém, as tentativas foram frustradas, por ela ter afirmado que não conseguiria treinar em um ambiente abafado e com vestimenta pesada e quente, além da aparente agressividade do esporte. Em contraponto, o lutador P acredita que a capoeira é mais agressiva, por não haver socos ou chutes no jiu-jítsu.

Segundo Gastaldo (1995), a resistência à dor como prova de virilidade é comum em várias culturas que usualmente submetem seus jovens, sobretudo indivíduos masculinos, à tortura em rituais com o objetivo de avaliar a resistência pessoal e proclamar o pertencimento social. Parte de tal preconceito atribuído às mulheres que lutam advém desse fato histórico, em que elas não passam por esse percurso na sociedade e, tampouco, precisam ser viris; em contraponto, foram educadas para ser delicadas, se vincular ao mundo privado e doméstico e se responsabilizar pelo cuidado do lar, filhos e marido, como visto anteriormente.

Nas palavras dos lutadores, as mulheres procuram o esporte como meio de superação de obstáculos e visam a benefícios físicos promovidos pela arte, em que o jiu-jítsu se apresenta como dinâmico e “foge” da sensação de monotonia das academias. Conforme um dos relatos, “a maioria das mulheres que chegam aqui vem pela superação. Vem querendo desafiar, se testar para ver se dá conta também de fazer igual aos homens” (Entrevistado lutador P). De fato, a defesa pessoal é citada como um dos pilares dessa busca, com a conseqüente participação em competições. Geralmente, os objetivos dos homens não se diferem do das mulheres que, nesse caso, pretendem se desenvolver e adquirir aptidão nos esportes de combate, mas ambos se desafiam para dar sentido às suas vidas.

Sobre o preconceito propriamente dito, um dos entrevistados citou ter presenciado comentários como “ah, fulana é moça demais para fazer jiu-jítsu” ou “mulher é cheia de frescura” (Entrevistado lutador J). Por seu turno, o lutador P salientou nunca ter presenciado explanações ou cenas de preconceito, mas exemplifica a necessidade de situações que exigem “maior cuidado” com as mulheres e, no apoio da família, sublinhou que, para “um pai que não conhece o esporte, o tatame se resume a um bando de marmanjos tentando se aproveitar da filha deles. Depois vão conhecendo o esporte, se acostumando e vendo que não é nada daquilo” (Entrevistado lutador P).

Como informado alhures, os lutadores são cuidadosos e não empregam força com as alunas menos graduadas (tempo de treino escasso), em razão da falta de experiência da possibilidade de lesões, mas, no que diz respeito àquelas com mais tempo no esporte, eles pegam mais pesado, até porque, se você não vai pra cima delas, elas vão pra cima de você. Elas mesmo se cobram e cobram da gente. Elas querem entrar pra [sic] porrada!” (Entrevistado lutador J). Mais uma vez, a palavra “cuidado” se sobressai no discurso sobre o combate com as lutadoras, mas quando lutam com outras mais graduadas, há uma ambiguidade notada na oscilação entre “cuidado” e “eficiência/intensidade no combate”. Assim, por um lado, existe a preocupação em não machucar e prevenir lesões, especialmente com as menos experientes, e por outro, se exige eficiência com as que estão preparadas para duelos intensos.

Segundo um dos *senseis*, aumentou-se consideravelmente a procura das mulheres pelo jiu-jítsu, em virtude da massificação dos esportes de combate e das consequentes mudanças nas percepções sobre a violência, em que “as meninas vêm com intuito estético. O adolescente aparece no tatame quando ele não é bom no futebol, tem medo de apanhar na rua [...] (Entrevistado *sensei* X). Para os homens, sobretudo os jovens, há a intenção de pertencimento a determinado grupo ou de defesa, enquanto os mais velhos visam otimizar as condições físicas e a saúde em geral. Com a apropriação das técnicas e da lógica interna do esporte, os objetivos iniciais são substituídos pelo prazer na prática corporal e na competição.

Quanto à evasão, os mestres indicaram a quase nulidade de tal situação, dado que as mulheres aderem ao jiu-jítsu como prática esportiva. Assim, os objetivos dos indivíduos de ambos os sexos são concomitantemente semelhantes e diversos, mas, com o passar do tempo, se condicionam à apropriação dos conceitos, técnicas e disciplinamento corporal para se aperfeiçoarem no esporte e participarem de competições. Em sua atuação, o *sensei* solicita a conduta esportiva com as mulheres, com o intuito de explorar o potencial das lutadoras que, nesse caso, gostam de serem desafiadas e discordam sobre o excesso de protecionismo mencionado pelos demais lutadores. Todavia, algumas delas mencionam e valorizam o cuidado especial, pois, de acordo com os relatos dos lutadores e *senseis*, consideram o lado competitivo e a disciplina, em que são dedicadas e críticas quanto ao aprendizado e desempenho.

Em uma atitude constrangedora para o *sensei* F, um aluno da academia fez comentários sobre o corpo de uma lutadora e a chamou para sair, o que levou ao abandono das aulas e à omissão do professor diante do fato. Aliás, ambos os *senseis* citaram a presença em situações com comentários desrespeitosos e preconceituosos sobre as mulheres nas lutas, como reflexo

da sociedade atual machista. Por esse motivo, nenhuma aluna adentra no tatame apenas de *top* ou blusas com a barriga e os seios à mostra, mesmo por baixo do quimono e, em complemento:

Nossa maior dificuldade não é nem com as meninas, é com a família, porque um pai vem assistir o treino e, como não tem noção do contexto da luta, ele pensa/vê um bando de macho querendo aproveitar da filha dele. Mas, aqueles que vêm com frequência percebem que não tem nada a ver, que aqui todos respeitam as meninas e se respeitam entre si (Entrevistado *sensei* F).

O *sensei* confirma a existência do preconceito, embora compreenda sobre as condições de proteger as alunas e promover a adesão e permanência delas no jiu-jítsu. Segundo ele, é uma questão ampla aprendida em casa, mas precisa ser combatida com mediações educativas nas esferas pública e privada:

Vejo que elas estão se autossuperando, estão dando a cara para bater, porque já olha e pensa assim: “ninguém aqui é melhor do que eu”. É inexplicável o quanto é gratificante ver as meninas indo pro campeonato e dando show. Eu vejo como uma vitória para elas mesmas e para mim também por ter participado dessa conquista pessoal tão importante na vida delas (Entrevistado *sensei* F.).

Adicionalmente, o *sensei* F argumentou que uma colega da equipe é faixa preta em jiu-jítsu e foi quatro vezes campeã mundial na categoria absoluto, na qual as mulheres lutam com homens. Apesar de ser disciplinada e uma das mais respeitadas do país, sofreu preconceito no início da carreira. De maneira convicta, ambos os *senseis* asseguram a transformação da sociedade acerca da inclusão das mulheres nos esportes de combate.

De modo geral, as percepções dos lutadores e *senseis* revelam que a modificação da cultura abarca as conquistas sociais, o que igualmente se apresenta nos esportes, com a permanência, evolução e superação cotidiana das lutadoras no tatame. O *sensei* X, por exemplo, demonstra respeito às praticantes e atenção aos sentimentos e à busca delas na prática corporal, com o intuito de contribuir para a história, prática, ética e conhecimento prevalecerem nos tatames. Todavia, identificou-se uma complexidade na rede de relações sobre a participação feminina no jiu-jítsu, pois os lutadores reconhecem a crescente participação delas e, ao mesmo tempo, a quebra de tabus e o valor da defesa pessoal, apesar da resistência quando a presença das mulheres desafia normas de masculinidade, como o medo de perder para elas e serem vistos como “fracos”. Isso reflete a visão enraizada socioculturalmente da mulher como “sexo frágil”, mesmo com a admiração pelas atletas que se destacam no esporte.

Por sua vez, os *senseis* F e X se preocupam em proteger as lutadoras contra o preconceito e o assédio no tatame e fora dele, ao reforçarem a necessidade de um ambiente seguro e respeitoso e, juntamente com os lutadores, enunciarem a aceitação e o respeito às mulheres no jiu-jítsu, cuja mudança cultural é vista de forma positiva e gradual. Embora existam desafios, as lutadoras são reconhecidas pela competência e dedicação, com o fortalecimento e a valorização do esporte.

2.3 Jogos de gênero no jiu-jítsu: motivação, rotina e sexismo

Neste item, foram identificados os objetivos e a presença de preconceito sexista nas narrativas das lutadoras de jiu-jítsu. A inserção no universo das lutas se justifica pela curiosidade, indicações de colegas e combate ao estresse e à hiperatividade, cujas práticas corporais envolvem a disciplina, a concentração e o autocontrole, habilidades fundamentais para auxiliar em tais aspectos.

Antes da adesão ao jiu-jítsu, as lutadoras citaram a prática de karatê, capoeira e judô, pois visavam a uma modalidade desafiadora. Por isso, avaliaram que o esporte analisado superou as expectativas nos campos físico e social, em que duas competem e duas alegaram ansiedade para estreiar nos campeonatos. Sobre o gosto pela prática, obteve-se o seguinte fragmento: “gosto muito da disciplina, do clima que tem aqui no tatame, do convívio que é muito saudável; a gente se torna uma família, um grupo. Gosto da arte mesmo que é bem envolvente, bem interessante” (Entrevistada lutadora A).

Respostas foram unânimes sobre a significância da disciplina e do clima familiar, ao passo que, sobre os objetivos, buscaram se apropriar dos conhecimentos históricos e técnicos da modalidade durante as aulas para participar de competições em longo prazo. Segundo a lutadora J, existe uma diferença entre briga e luta, como exemplificado a seguir:

[...] o cara que é malandro e só quer saber jiu-jítsu, para brigar na rua, não fica aqui, não. Ele ou ela vê que aqui é lugar de gente boa, gente unida que não quer fazer mal pra ninguém, que faz jiu-jítsu pelo amor; aí, ele fica deslocado e vai embora, como já aconteceu outras vezes aqui (Entrevistada lutadora J).

Por um lado, as lutadoras apontaram o gosto pela disciplina corporal e socialização permitidas pelo convívio e pela amizade na prática coletiva; por outro, há a evasão dos indivíduos que não se adaptam a esse contexto. É importante salientar a ética de pertencimento à modalidade, na qual se identificam códigos de conduta com um convívio saudável e fraterno em um lugar que exige disciplina, autoridade e hierarquia, o que expressa o desejo de conservação do ambiente saudável e do bem-estar.

As aulas contemplam exercícios e atividades fundamentados em todos os grupos musculares, o que dinamiza e intensifica a aula normalmente distribuída em aquecimento, alongamento, passagem de posição (ensino de um golpe novo ou de variações de ataque ou defesa), treinamento da posição do dia e o “rola” (combate em si). Os objetivos de cada treino contemplam o conhecimento e o domínio das técnicas propostas pelo *sensei*, cujo aperfeiçoamento acontece com a repetição durante a aula e o combate. Além disso, são desenvolvidas ações de movimento que visam às capacidades motoras de força, resistência, velocidade, coordenação e flexibilidade, que produzem estímulos e dinamicidade aos treinos para os tornarem estimulantes e prazerosos. No que concerne a benefícios, foram verificados estes aspectos:

Fiquei com muito mais disposição, durmo melhor, acordo melhor, melhorou meu estresse 100%, minha resistência física melhorou muito, sou outra. Minha alimentação está muito mais saudável. Levo uma vida bem mais saudável depois que comecei a treinar (Entrevistada lutadora A).

Dentre os benefícios da prática se sobressaem a melhoria da resistência física, a perda de peso, a definição muscular, as mudanças nos hábitos alimentares, a qualidade no sono, a maior concentração, a energia nas tarefas diárias, como estudos, trabalhos etc. – aqui, o fator unânime evidenciado foi a diminuição do estresse. Também demonstram satisfação sobre as melhorias corporais advindas da prática corporal, como saúde geral e condicionamento físico, o que reverbera na melhoria da qualidade de vida, em que o treino é igualmente realizado para todos, sem distinção de atividades: “o que o homem faz, a mulher também faz. Não tem diferença, não. Os meninos têm um certo cuidado e um respeito a mais, né?” (Entrevistada lutadora J). No tatame, todos são iguais, mas cada um possui suas individualidades e, como visto nos discursos dos homens, há certo protecionismo com as alunas, devido às forças diferentes: “O menino não vai empregar uma força que ele usa para lutar com outro menino. Tem mais cuidado com as meninas” (Entrevistada lutadora A).

Assim, os treinos aparentemente iguais para todos possuem discrepâncias na execução de algumas atividades entre mulheres e homens. Durante os combates, percebe-se que a força empregada varia conforme o sexo do oponente, o que denota a necessidade de desconstruir a falsa ideia de igualdade no tatame e redireciona o foco para as relações históricas e sociais, além das distinções físicas entre homens e mulheres.

Notoriamente, o jiu-jítsu contribui para a desconstrução do destino natural da mulher, pois crenças como fragilidade feminina, dificuldade em atividades exaustivas e falta de espírito competitivo passaram a ser desmontadas. Deve-se pensar o corpo, mais do que um sistema de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, por abranger a roupa e os acessórios, as intervenções, a imagem produzida, as máquinas acopladas, os sentidos incorporados, os silêncios, os vestígios exibidos, a educação nos gestos, sem limites de possibilidades reinventadas, com descobertas a serem feitas. As semelhanças biológicas não o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais atribuídos a ele (Goellner, 2008).

Pertencentes por muito tempo ao “sexo frágil”, as mulheres que praticam uma arte marcial vista como predominantemente masculina refletem as modificações da cultura vigente, desnaturalizam os preconceitos e transformam os olhares sobre essa questão no dia a dia. Por isso, indagou-se sobre a reação dos familiares, amigos e companheiros em relação às lutadoras quando começaram a praticar jiu-jítsu e, para todas, não houve opiniões contrárias, e sim incentivos. Porém a lutadora M citou comentários como “mas, é muito violento”, “é isso mesmo que você quer?”, “isso é coisa de homem, menina!” da família e, de outras pessoas, “nossa, como seu namorado deixa você ficar rolando agarrada com esse tanto de homem?” (Entrevistada lutadora M). Enquanto isso, as lutadoras A, C e J não citaram qualquer tipo de situação considerada preconceito na academia ou em outros espaços.

Nesse ínterim, a lutadora M. alega ter passado por situações em que se sentiu constrangida por comentários dirigidos a ela e a outras atletas, com “caras e bocas” no momento em que entram no tatame, principalmente se resolverem ir com o cabelo um pouco mais arrumado, maquiadas ou o quimono cor de rosa:

Uma vez, fui a um campeonato onde uma amiga minha foi competir e, quando ela passou e veio me cumprimentar, ouvi assim de dois rapazes que estavam atrás de mim: “Aposto que é sapatão”. Eu achei isso ridículo, sabe? O que tem a ver? Só por que eu faço um esporte de homem eu tenho que querer ser homem também? Fiquei muito chateada (Entrevistada lutadora M).

A lutadora M reafirma “fazer um esporte de homem” e, apesar de três alunas compreenderem que sofreram preconceito, identificam o jiu-jítsu como esporte do sexo masculino, o que ratifica o ideário de que o campo das lutas se destina a eles – talvez, pense-se em uma invasão do território que não é legítimo das mulheres. Mesmo com a prática de tal atividade há muito tempo, permanecem resquícios da essência masculina nos esportes de combate, concepção que exige uma desnaturalização que exige tempo e espaços de reflexão acerca da mulher no esporte, sobretudo nas lutas. Assim, o preconceito está enraizado na sociedade e é normalizado, sem serem percebidas as discriminações.

Mesmo assim, a maioria das lutadoras concorda que a sociedade tem ampliado o olhar em relação as mulheres nas lutas:

[...] Ah, eu acho que tá. Até pela maior procura de meninas pelo jiu-jítsu, né? Para mim, isso é um sinal de que a sociedade está mudando, sim (Entrevistada lutadora A).

[...] Acho que “bem” devagar, a sociedade está mudando o olhar, mas está, sim. Acho que as mulheres, principalmente as que se privaram tanto de fazer as coisas que gostam por tanto tempo, estão se atrevendo e enxergando que elas podem ir além. E, quando elas acreditam em si mesmas, todas passam a acreditar (Entrevistada lutadora M).

[...] Acho que sim. Porque tem mulher até no MMA hoje lutando a liga do UFC[1]. Eu sei que, para chegar lá, elas passaram por muitas barreiras, sabe? Mas, até por terem aberto a liga para as lutas femininas, já é um modo de dizer que eles tão mudando essa visão (Entrevistada lutadora J).

[...] Acho que não. Porque muita gente, quando fica sabendo que eu faço jiu-jítsu, fica falando: “mas, isso é muito violento, esse ‘trem’ de ficar brigando” (Entrevistada lutadora C).

Em favor da mulher no jiu-jítsu e da modificação cultural da sociedade, argumenta-se sobre a crescente procura e a oportunidade de disputar diversos campeonatos com visibilidade na mídia. Sem exceção, as lutadoras revelaram-se orgulhosas por se inserirem nesse campo considerado predominantemente masculino, como infere a lutadora J: “saber que eu posso conseguir fazer as mesmas coisas que eles fazem e conseguir ganhar é muito bom. Quando alguém me pergunta o que eu faço de melhor, eu falo: luto jiu-jítsu!” (Entrevistada lutadora J).

Desafio e prazer com os resultados são marcas do jiu-jítsu nos corpos das lutadoras. Sendo assim, utilizou-se a metáfora “jogos de gênero no tatame” no título deste trabalho, pois a teia de dados que interagem com a desconstrução de códigos, valores, sentidos e significados

sociais encontrados revelaram a complexidade e as nuances das experiências e percepções de mulheres e homens. No universo do jiu-jítsu, esse tipo de jogo fez marcações sociais, educativas e de lutas moldadas e se transformadas de maneira mútua, com destaque à importância da desconstrução do território das lutas visto como predominantemente masculino para espelhar as mudanças das regras desse “jogo”.

Por meio da descrição dos dados e da respectiva triangulação em uma análise sociocultural, vislumbrou-se o potencial das interações entre lutadoras e lutadores de jiu-jítsu de modo justo e igualitário, apesar de o contexto relatado demonstrar a presença do preconceito dentro e fora dos tatames, algo manifestado explicitamente e, por vezes, de maneira sutil. Lutadores e *senseis* reconhecem a crescente importância das mulheres no jiu-jítsu, tanto pela quebra de tabus quanto pela busca por defesa pessoal e, apesar da resistência que ainda reflete uma visão de fragilidade feminina e o medo de perder para uma mulher, há admiração pelas atletas que se sobressaem nesse contexto. Os *senseis* também indicaram preocupação com o preconceito e o assédio, o que reforça a necessidade de ambientes seguros; e observaram um aumento na procura feminina, motivada por razões de segurança e estética, com o papel transformador do jiu-jítsu na vida de mulheres disciplinadas e dedicadas para com o esporte.

Considerações Finais

Neste trabalho, discutiu-se sobre jogos com o envolvimento de relações sociais em que aparecem preconceitos sexistas na prática feminina do jiu-jítsu e as respectivas desconstruções, na medida em que se nota o aumento na participação e no combate ao assédio e à discriminação. Revelou-se que, apesar de algumas mulheres não reconhecerem explicitamente a discriminação, existe uma diferenciação no tratamento recebido por elas, sobretudo em relação à força empregada durante os treinos e combates.

Mesmo em face das dificuldades, as lutadoras demonstraram orgulho por se destacarem em uma atividade esportiva tradicionalmente masculina, em que enfrentam desafios no dia a dia e provam sua capacidade em superar barreiras físicas e sociais. Como o jiu-jítsu é visto como território masculino, o aumento na participação das mulheres pode ser atribuído à popularização dos esportes de combate e à aceitação social delas nesses espaços. Sendo assim, a prática feminina é vista de forma positiva, com aceitação e valorização reconhecidas como enriquecimento para o jiu-jítsu.

Conclui-se sobre o acréscimo da inserção das mulheres no campo das lutas e, inversamente, a diminuição do preconceito, à medida que as barreiras culturais são desconstruídas. As lutas feministas e a maior visibilidade na mídia têm sido fundamentais para esse avanço, quando as incentivam a se dedicarem ao jiu-jítsu e a outras modalidades de combate, bem como desafiarem as antigas normalizações de gênero nos esportes.

Referências

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. **Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada**. Campinas: Papirus, 1998.
- BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JÍTSU. **História do Jiu-Jítsu**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.cbjj.com.br/hjj.htm>. Acesso em: 21 dez. 2023.
- COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Protagonismo feminino marca participação brasileira nos Jogos Olímpicos Paris 2024 e evidencia trabalho especial do COB**. Brasília: COB, 2024. Disponível em: <https://www.cob.org.br/comunicacao/noticias/protagonismo-feminino-marca-participacao-brasileira-nos-jogos-olimpicos-paris-2024-e-evidencia-trabalho-especial-do-cob-8>. Acesso em: 17 set. 2024.
- DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GASTALDO, É. L. **A forja do homem de ferro: a corporalidade nos esportes de combate**. 1995. 210f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- LUZ, P. H. da S. **O ensino do jiu-jítsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e a realidade escolar**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- MAUSS, M. Técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974, p. 211-230.

OLIVEIRA, S. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

SIMÕES, A. C. (org.). **Mulher e esporte**: mitos e verdades. Barueri: Manole, 2003.

[1] Artes Marciais Mistas (*Mixed Martial Arts* – MMA) e Campeonato Final de Combate (*Ultimate Fighting Championship* – UFC).

ESTRUTURAS CURRICULARES DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: UM ENFOQUE EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Gabriella Gonçalves Mendes da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Vitor Hugo Marani
Universidade Federal de Goiás

Introdução

As relações entre educação física (EF), gênero e sexualidade segundo Goellner (2013), intensificaram-se em meados dos anos de 1970 e 1980, desenvolvendo-se então de forma proporcional e diversa no que diz respeito a temas, problematizações, metodologias, objetos de pesquisa, aportes teóricos, dentre outras formas. Tais discussões atreladas à EF, buscaram muitas vezes, abordar a desnaturalização do corpo, a crítica ao patriarcado e, de modo mais recente, a denúncia à heteronormatividade^[1], corroborando, segundo a autora, à constatação de que “os corpos fazem-se femininos e masculinos na cultura, e essas representações, apesar de serem sempre transitórias, marcam nossa pele, nossos gestos, nossos músculos, nossa sensibilidade e nossa movimentação” (Goellner, 2013, p. 35).

Entendemos que, embora as discussões de gênero e de sexualidade sejam crescentes na educação física desde a década de 1980, como afirmam Devide *et al.* (2011) e Goellner (2013), tais temáticas ainda são atravessadas por carências quando pensadas sua centralidade em disciplinas no currículo de formação de professores e professoras. Ainda, mesmo quando estão presentes, emergem como opcionais à formação, bem como, de modo desigual, quando pensada sua distribuição nas regiões brasileiras. Entendemos que a ausência de discussões centrais de gênero e de sexualidade no currículo são efeitos de relações de poder que atravessam a educação física e que ainda (re)produzem discursos heteronormativos.

Com as discussões das dimensões identificadoras nas disciplinas, nos engajamos aqui com a metáfora do “quadro”, proposta pela filósofa Judith Butler (2015), em *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*, para investigarmos como gênero e sexualidade são categorias discursivamente “emolduradas” nos currículos da área. A ideia de “moldura” discutida neste trabalho, está relacionada ao “embelezamento editorial de imagem”, onde esta modifica a

interpretação do “quadro” como um todo (Butler, 2015, p. 23). Então quando trazemos a Educação Física como moldura, buscamos identificar e reconhecer maneiras como “quadros” de gênero e sexualidade se construíram na área, com os entendimentos do que é ser “homem”, “mulher”, “menino”, “menina”, dadas as operações de poder heteronormativas, pois, “a moldura nunca determinou realmente, de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos” (Butler, 2015, p. 23).

Para Deive *et al.* (2011), as pesquisas na área da Educação Física intensificaram-se após a década de 1980, com a criação de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (PPG), o que contribuiu para o impulso das questões relativas à gênero no cenário acadêmico brasileiro, somado aos movimentos sociais decorrentes da década de 1970 e 1980. Nesta última citada, houve a tentativa de negar os argumentos do gênero como algo findado ao corpo biológico, o que era usado para justificar a ausência e a recusa de mulheres na área desportiva e na EF (Deive *et al.*, 2011). Deive (2020) destaca os anais no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e revistas com qualis Capes, entre 2001 e 2015, contribuindo para discussões relacionadas a estudos do gênero, com contestações acerca da ordem linear entre sexo-gênero-desejo, para lembrar Butler (2018); criações de periódicos para as temáticas sobre Gênero e Sexualidade; surgimento de Grupos de Trabalho Temático (GTT); pesquisas que utilizam a Teoria Queer; programas de doutorado na área; expansão da publicação de livros na Educação Física brasileira; dentre outros avanços.

De modo geral, nos engajamos com os escritos de Silva (2017), para discutir como o currículo age como um produtor de identidades, e que acaba por condicionar o desenvolvimento de sujeitos que são “esperados” em uma dada sociedade. Nesse sentido, o currículo como um documento político, está atravessado por relações de poder, daí privilegiar – por meio de seleções de conteúdo – um tipo de conhecimento é uma operação de poder (Silva, 2017). Visto que o currículo contribui para formações de identidades, nos perguntamos: quais tipos estão sendo criadas dentro das universidades? As vidas que fogem a estas normas estão sendo reconhecidas em alguma disciplina no currículo? Dentre outras questões. Nesse sentido, entendemos a partir das contribuições de Silva (2017), que o currículo é o espaço de seleção de conhecimentos, e essa ação de selecionar não ocorre de forma neutra; é tida a partir de relações de poder que são guiadas para alcançar determinados interesses para o tipo de formação dos sujeitos.

Deive (2020) argumenta que tais mudanças nesse quadro poderão ser alteradas quando os/as docentes utilizarem de ferramentas didáticas adequadas, construindo olhares críticos e reflexivos para se formar alunos/as questionadores/as. Com isso, podemos nos

perguntar: atualmente, como se encontram as discussões relacionadas à gênero e à sexualidade no processo de formação de professores/as de Educação Física no Brasil? Diante desta problematização, esta pesquisa tem como objetivo analisar como as disciplinas que abordam gênero e sexualidade estão dispostas no currículo da licenciatura em Educação Física em Universidades Federais brasileiras. Com essa investigação, espera-se contribuir para as discussões no meio acadêmico, salientando os impactos que a ausência e/ou a presença de tais temáticas proporcionam na formação de educadores, que possam reconhecer que todas as vidas possuem o direito de existir, e de fato, viver com iguais oportunidades.

Com isso, demarcamos a necessidade de produção de deslocamentos na moldura “educação física”, (re)orientando a disposição de “quadros” de gênero e sexualidade na área, o que pode servir de plataforma para ampliar normas de reconhecimento social rumo a processos de não-violência (Butler, 2019). Com todas as discussões até aqui, e a partir das contribuições de Butler (2019), refletimos acerca das disciplinas como formas de alianças, dadas suas materialidades no currículo como formas plurais e políticas que colaboram para a resistência de noções biológicas de gênero e de sexualidade. A filósofa discute como a precariedade pode gerar alianças, por meio do compartilhamento de condições de vidas postas como descartáveis. Nesse sentido, interpretamos as disciplinas que abarcam as discussões sobre gênero e/ou sexualidade, como formas alianças no currículo, por estarem dispostas pelo território brasileiro, ocupando locais e se fazendo como resistência. São formas de alianças que buscam reverter as “molduras”, ocupando espaços como as salas de aulas, locais que muitas vezes serão porta de entrada nas vidas de estudantes para discussões dessa temática.

Este trabalho, do tipo documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), possui abordagem qualitativa, seguindo pressupostos da abordagem dos Estudos Culturais Físicos, dadas as características de um intelectualismo humanista, constituído em lutas por justiça social, por direitos universais e pela eliminação de desigualdades (Silk; Andrews; Thorpe, 2017). Na presente pesquisa, os documentos a serem analisados serão as ementas das disciplinas sobre “gênero” e/ou “sexualidade” que integram o Projeto Pedagógico de curso (PPC) dos cursos de licenciatura em Educação Física ofertados pelas Universidades Federais brasileiras, ofertados de forma presencial. Para tanto, visitamos os portais *on-line* das Universidades, via sistema e-MEC, entre dezembro de 2020 e março de 2021.

Foram encontradas 51 universidades distribuídas pelo Brasil, incluindo os diferentes campi que ofereciam o curso de licenciatura em Educação Física, sendo: 8 instituições federais na região norte, 14 na região nordeste, 8 na região centro-oeste, 14 na região sudeste e por fim, 7 instituições na região sul. Mapeando os documentos dos PPCs em busca de disciplinas que

tivessem em seu nome de identificação termos como “gênero” e/ou “sexualidade”, foram encontradas 4 na região nordeste, 3 na região centro-oeste, 3 na região sudeste, 6 na região sul e 0 na região norte. O foco de busca desta pesquisa, inicialmente, encontrou-se nos planos de ensino das disciplinas, que em decorrência de sua ausência em alguns casos, utilizamos as ementas das mesmas.

Para o procedimento de análise dos dados encontrados, utilizamos a “análise de conteúdo” que, para Bardin (1977, p. 31) trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora organiza as etapas em: pré-análise, na qual se prepara o material, organiza os documentos a serem estudados; a exploração do material, que seria a divisão das etapas em codificação (unidade de registro, que trata-se do que será analisado, e unidade de contexto, indicando o contexto em que a unidade de registro se encontra) e categorização (organizações de categorias); e por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que trata-se da inferência, termo utilizado pela estudiosa.

Mapeamento de gênero e sexualidade nos currículos da Educação Física

Buscaremos analisar os conteúdos presentes nas ementas das disciplinas encontradas, com intuito de se compreender como as discussões estão sendo realizadas no currículo a partir da observação das frequências em que determinadas palavras se dispõem nos documentos. A seguir, a Tabela 1 demonstra algumas informações coletadas.

Tabela 1 - Caracterização das disciplinas

Região	Universidades Federais	Nome da disciplina	Carga Horária
CENTRO-OESTE	UFMT – ARAGUAIA	Estudos de Gênero e Atividade Física	Optativa 64h
	UFMS – PANTANAL	Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Física escolar	Optativa 34h
	UFGD – GRANDE DOURADOS	Corpo, Saúde e Sexualidade	Optativa 72h
NORDESTE	UFRB – AMARGOSA	Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Física escolar	Optativa 34h
		Gênero, Sexualidade, Relações Étnico Raciais e Educação Física	Obrigatória 64h

		Gênero, sexualidade e Política	Optativa 34h
	UFMA – SÃO LUIS	Educação Física e Gênero	Optativa 60h
SUDESTE	UFV – VIÇOSA SUDESTE	Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação	Optativa 60h
	UFF – NITERÓI SUDESTE	Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira	Obrigatória 68h
	UFF – NITERÓI	Introdução aos Estudos de Gênero e Sexualidade	Não consta 60h
SUL	FURG – RIO GRANDE SUL	Gênero e Sexualidade nos espaços educativos	Optativa 30h
	UFSC – FLORIANÓPOLIS	Gênero na Educação Física	Optativa 72h
	UNIPAMPA – URUGUAIANA	Gênero, saúde e sexualidade II	Optativa 30h
	UFPEL - PELOTAS	Corpos, Gêneros e Sexualidades	Obrigatória 45h
	UFMS – SANTA MARIA	Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Física	Optativa 30h
Gênero, Sexualidade e Educação: corpos que dançam		Optativa 60h	

Fonte: Elaborada pela autoria.

Ao iluminarmos os principais dados obtidos por nossa busca a partir da tabela, destacamos que, dentre as 51 universidades federais que ofertam cursos de licenciatura em Educação Física, apenas 13 destas dispõem de componentes curriculares que tocam às questões de gênero/sexualidade, o que representa 25% da totalidade. No que diz respeito às regiões, os dados apontam que a região Sul possui o maior número de IES que discutem tal temática a partir de disciplinas específicas, seguido da região Centro-Oeste e Sudeste, cada uma com 3 IES e a região Nordeste, contemplando tais disciplinas em 2 IES. Entretanto, destacamos que 2 IES possuem mais de 1 disciplina relacionada à gênero/sexualidade em seus currículos, como é o caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Amargosa, e, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ainda, é possível destacar que, em relação à oferta das disciplinas, constatamos que, do total de 16, 12 são optativas, entre 30 e 72 horas, e, 3 obrigatórias, com a carga horária entre 45 e 68 horas, e, 1 não obtivemos a informação. As disciplinas obrigatórias, aquelas em que os/as discentes devem cursá-las para que possam se formar no curso, estão presentes de forma inferior em comparação às disciplinas optativas. Como nos lembra Silva (2017), o currículo é o espaço de seleção de conhecimentos, e essa ação de selecionar não ocorre de forma neutra; é tida a partir de relações de poder que são guiadas para alcançar determinados interesses para o tipo de formação dos sujeitos, o que resulta em produções de identidades e subjetividades. Assim, as características influenciam em grande parte o “número” de discentes que essas disciplinas são capazes de alcançar, logo, que terão experiências em discussões relacionadas a “gênero” e/ou “sexualidade”.

Materialidades discursivas nas ementas: em foco... gênero e sexualidade

Como forma complementar, criamos uma “nuvem” de palavras para analisar os termos que mais apareceram nas ementas. Identificamos que, inicialmente, tratando-se dos termos principais que nomeia esta pesquisa, “gênero” e “sexualidade” possuem diferenças consideráveis a tratar-se de suas usualidades nas ementas. O termo “gênero” aparece com maior frequência dentre todas as palavras, sendo 32 vezes, e “sexualidade(s)”, há frequência de 17 vezes. Em 3 das ementas analisadas, aparecem apenas o termo “gênero”, sem tratar da “sexualidade”, e ainda, este termo é trabalho com mais ênfase em alguns documentos, detalhando mais as discussões em detrimento do termo “sexualidade”. Vale ressaltar que em alguns momentos, “gênero” e “sexualidade” são discutidos de forma equivalente em determinadas ementas, entretanto, é necessário frisar que seus significados são diferentes, conforme discorre Louro (2003).

Analisando o panorama de tais ementas, é possível reconhecer que há certa prevalência das discussões de gênero em relação à sexualidade. Isso pode ser justificado pela associação que é realizada por ambos os termos, pois ao citá-lo, tem-se a intenção de alcançar ambas problematizações, de forma não generalizada. Quanto aos termos constantes nas ementas das disciplinas, além dos termos “gênero”, “sexualidade” e “educação física”, foi possível reconhecer outros temas, a saber: “educação”, “corpo/s”; “saúde”; “relações étnico-raciais”; “política”; “cultura”; “estereótipos”, dentre outros. Tais termos apresentam-se de forma complementar e diversificada, pois, como sugere Louro (2003), gênero e sexualidade são categorias interseccionais, assim como classe, etnia, nacionalidade, constituem identidades de

sujeitos no meio social. Daí o delineamento de categorias temáticas e subtemas criados a posteriori, como resultado das leituras realizadas, demarcando aquilo que entendemos como aspectos fundantes das disciplinas relacionadas à gênero e à sexualidade na Educação Física brasileira, onde foram analisadas os contextos em que cada termo se fazia presente. Foram desenvolvidas três (3) categorias: 1) Dimensões socioculturais e identitárias do corpo; 2) Dimensões Político-Pedagógicas; e 3) Dimensões Empírico-Investigativas.

As dimensões Socioculturais e Identitárias do corpo se estruturam a partir de termos como “corpo”, “cultura”, “social”, “diversidade”, “contexto”, “construção”, “pluralidade”, “identidades corpóreas, de gênero e sexuais”, “identidade de gênero e orientação sexual”, dentre outras, que levou-nos à visualização de dimensões socioculturais e identitárias como elementos importantes na abordagem de gênero e sexualidade no currículo da educação física. A identidade é interpretada como algo que se é negociado, a depender de situações e momentos, pois “não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (Silva, 2000 , p. 13). Tem-se, com isso, o corpo compreendido a partir de suas concepções histórico-sociais, a influência que a cultura possui nessa construção, criando contextos onde o corpo, como materialidade, torna-se existente na vida social.

Essas problematizações em direções culturais, segundo o pensamento de Daolio (1995), contribuem para o desenvolvimento de visões não essencialistas do corpo humano, as quais transcendem conhecimentos biológicos, logo, naturais sobre o corpo. Debates nesse sentido foram apresentados na EF em meados da década de 1980, instaurando diferentes direções e inquietudes em relação à compreensão do corpo e dos movimentos, contextualizando e considerando a devida importância das dimensões sociais, filosóficas e históricas na constituição dos seres humanos (Marani; Lima; Miranda, 2019).

As disciplinas sendo pensadas pelos/pelas professores/as sob a vertente da cultura, sendo o termo “gênero” e “sexualidade” constituídos e significativos em meio a sociedade, fornecem compreensões necessárias às/aos discentes para que saibam distinguir a relevância de se estudar o contexto a ser trabalhado, a pensar aulas e discussões que façam sentido para determinados sujeitos, que possuem seus corpos marcados por essas diferentes realidades. Além disso, as questões identitárias, como construções formadas a partir dos sujeitos, são atravessadas por marcadores sociais de diferença, no qual sexo, gênero, classe, nacionalidade, sexualidade, idade, geração, corroboram para a constituição sociocultural e identitária.

Ainda, nas ementas, há presença do termo “estereótipos”, discutidos como “Estereótipos e relações de gênero na cultura na Educação Física: masculinidade e feminilidade na cultura corporal”, “Estereótipos e socialização nas relações de gênero na cultura” (este em

duas disciplinas). Isso nos impulsiona a pensar que essas discussões, especialmente no currículo, são capazes de reverter muitas ideias conservadoras formadas historicamente, tendo em vista, como aponta Couto (2011, p. 119) que a escola “configura-se como um dos locais no qual os estereótipos de gênero são criados e fortalecidos”, onde as compreensões sobre “masculinidade” e “feminilidade” são também, desenvolvidas.

Nas ementas analisadas, identificamos discussões que perpassam a construção de identidades, por mais que outras formas de constituição da mesma não foram abordadas, como identidades de pessoas transgênero, pessoas “não binárias”, de corpos com deficiência, entre outras marcações relacionadas à identidade social. Tais discussões são fundamentais para se pensar identidades, normas, culturas, sociedades, diferenças, tendo em vista as concepções do que é interpretado como “natural” e/ou “não natural”. De modo geral, entendemos que a discussão sobre identidade perpassa, necessariamente, a compreensão de políticas que produzem e, ao mesmo tempo, são produtos desse jogo de relações, daí as disciplinas de gênero e sexualidade acenarem para a política como elemento basilar na universidade.

No que se refere às dimensões Político-Pedagógicas, iniciamos com o que diz Freire (2001) em seu livro “Política e Educação”. O autor inicia uma discussão sobre como os marcadores sociais, citados na dimensão anterior, geram ideologias que ora produzem discriminações, ora resistências. Os termos que caracterizam esta dimensão se referem a esta última citada pelo autor, em uma tentativa de recusar padrões e normas que se constituíram historicamente nas relações sociais. Dado este entendimento, destacamos que duas das universidades do Recôncavo Baiano utilizaram o termo “resistência”, referindo-se ao “projeto sexo – raça – colonizador”, “ao projeto sexo-colonizador” e “Controles e dispositivos do sexo-política e as resistências”. Ambas foram as que utilizaram o termo “resistência” dentre todas as ementas, o que nos indica que tal discussão está sendo realizada de forma escassa em relação às discussões de gênero e sexualidade (ver Oliveira e Farias, 2020).

Em relação ao termo “antirracista”, apresentada como “[...] questões entre negros, indígenas e brancos na perspectiva do debate sobre desigualdades e cultura antirracista”, que se faz na disciplina “Gênero, Sexualidade, Relações Étnico Raciais e Educação Física”, Ribeiro (2019) aponta que o racismo se define como um sistema que recusa e oprime direitos, se manifesta não como apenas um ato isolado, mas que se faz na estrutura das relações sociais, debate este que há anos é feito por movimentos negros. O termo “antirracista” foi utilizado uma vez nas ementas, e como sugere Ribeiro (2019), o antirracismo é uma prática urgente, que no cotidiano deve ser exercitado (ver Jesus e Aguiar, 2020).

Ao analisar tais discussões a partir de contribuições de Butler (2015, p. 45), tem-se que as “formas de racismo instituídas e ativas no nível da percepção tendem a produzir versões icônicas de populações que são eminentemente lamentáveis e de outras cuja perda não é perda”. A partir daí, pode-se compreender que as pessoas que sofrem racismo, violências, opressões, compartilham da condição precária da vida, tanto de forma racial, quanto de gênero e/ou sexualidade. Nesse sentido, visualizamos essa discussão na disciplina como forma de atuação crítica no que diz respeito ao reconhecimento de vidas, problematizando também questões raciais, tão necessárias no nosso país.

Compreendemos que essa dimensão abarca formas de luta e de resistência, de discussões politizadas no currículo, nas universidades, nas salas de aulas, onde corpos invisibilizados e que partilham da condição precária de vida possam ser trazidos à tona. Esses corpos, a pensar contribuições de Butler (2019), podem formar alianças que podem ser as ruas, as praças, os ambientes virtuais, as prisões, entre outros, e neles, são exercitados “[...] um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político [...]” (Butler, 2019, p. 17). A sala de aula pode ser instaurada como um desses espaços, daí a importância de se discutir questões pedagógicas, de modo a orientar os modos como isso pode se dar no campo escolar e para além dele.

Esta dimensão foi organizada com intuito de reunir os termos que estão relacionados às questões educacionais relativas à gênero e/ou sexualidade, tanto para os ambientes escolares, quanto nas próprias salas nas universidades para com os/as estudantes de licenciatura, a citar: “as interferências na construção de saberes e práticas pedagógicas nos diferentes campos de atuação da área” e “Educação Física e a Pedagogia em suas ações no espaço escolar regulador”. Aqui está demarcado os diferentes espaços onde essas discussões podem ser realizadas.

Outro termo utilizado nessa vertente, é a “coeducação”. O termo se apresenta em duas ementas, a primeira como “uso da Coeducação como recurso na Educação Física escolar” e “Educação Física e coeducação”. Bento (2011), por exemplo, discorreu sobre como a escola pode representar um local de reprodução do que ela chamou de “heteroterrorismo^[2]”. No mesmo texto, a autora discute como a escola é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem das diferenças, o que a leva a expor depoimentos de pessoas que evadiram da escola de maneira precoce, dado o fato de não suportarem a violência, o descaso, o abandono, o silenciamento. Tais exemplos, como os presentes no texto de Bento (2011), nos mostram a urgência de se desenvolver questões críticas acerca das problemáticas relacionadas à gênero e à sexualidade na escola.

Ainda sob a perspectiva de pedagogias em instituições de ensino, Goellner (2010) explana em seu trabalho, formas de lidar com a diversidade nas escolas, sendo necessário rejeitar ações que rotulam os sujeitos. A estudiosa trás exemplos como: desnaturalizar piadas homofóbicas que reforçam determinados tipos de masculinos nos meninos; a ênfase dada a aparência corporal; a cobrança acerca da “beleza” exigida para as meninas e mulheres; o incentivo constante para que os meninos expressem masculinidades agressivas e violentas; dentre outros exemplos. Por meio dessas atitudes e formas de pedagogizar, os/as professores/as podem/poderão atuar em prol da diversidade e das diferenças que constituem cada sujeito, contribuindo para que as escolas sejam ambientes integradores, críticos e democráticos (ver Luz e Oliveira, 2021).

No que diz respeito ao âmbito escolar, Devide (2020) pontua a importância de se trabalhar os estudos de gênero com a comunidade que ali se insere, citando a necessidade de emancipação dessas instituições de ensino como um órgão político, que não sejam reprodutoras das ideologias apontadas pelo Estado. Tais afirmações trazem reflexões sobre o papel que os docentes desempenham, e como podem contribuir para tornar cada vez mais explícitas essas questões, contribuindo para que a escola não seja um espaço, como aponta Bento (2011), incapaz de trabalhar com as diferenças e as pluralidades.

Por fim, as dimensões Empírico-Investigativas indicam esforços das disciplinas em compreender “gênero” e/ou “sexualidade” a partir dos locais em que se manifestam, por meio de contextos/locais em que tais categorias são experienciadas. Além disso, reconhecemos termos que incitam a produção de pesquisas/investigações em que gênero e sexualidade possam ser examinados, localizados e contestados em diferentes práticas sociais, como na área da saúde, da escola, da universidade, da dança, da mídia, entre outros. Nesta dimensão, a abordagem dos Estudos Culturais Físicos, como mencionada no início desta pesquisa, contribui a refletir como a empiria é fundamental e entrelaçada por relações de poder que cercam os sujeitos, produzindo a possibilidade de transformação social.

Em síntese, tais espaços são materializados como formas de identificar “aprendizagens” em outras ferramentas sociais, que apontam direções para que os/as professores/as saibam apropriar-se desses instrumentos de modo a ensinar/investigar tais temáticas a partir da realidade em que estudantes tem acesso e, por isso, atribuam sentido. Assim, identificamos como tais elementos constituem aquilo que educadores contemporâneos intitulam de “pedagogia pública”. Pensando nessa perspectiva, Rich e Sandlin (2017, p. 549) ao citarem Sandlin, Schultz e Burdick (2010, p. 1, tradução nossa) argumentam que “a

pedagogia pública se refere a 'espaços, locais e linguagens de educação e aprendizagem' que ocorrem fora ou além das instituições educacionais formais”.

Como exemplo dessa perspectiva, na disciplina de “Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Física escolar”, é mencionado o seguinte recorte: “Análise do investimento da escola e, de forma menor, de distintas instâncias culturais (tais como a mídia, o cinema, a televisão, por exemplo) na produção das identidades e das diferenças sexuais e de gênero”. Aqui, os elementos eletrônicos, tecnológicos, são compreendidos como influentes no que diz respeito a construção de identidades e diferenças. A mídia possui um papel relevante no quesito “pedagógico” para os/as discentes, pois cada uma dessas histórias são de graus avançados nas discussões que estamos propondo de forma transversal, são maneiras práticas de como as resistências e as subversões ocorrem, e são necessárias.

Ainda na vertente de problematizar temáticas que circundam o cotidiano dos/as discentes, na disciplina de “Introdução aos estudos de Gênero e Sexualidade”, são desenvolvidos temas como “Gravidez, DST e AIDS: abordagens educativas”. Souza, Santos e Silva (2015) realizaram uma pesquisa com docentes do ensino fundamental acerca da capacidade de ambos de lidar com discussões acerca da educação sexual com as crianças, e concluíram que não possuíam domínio didático ou pedagógico para realizarem problematizações e sanarem possíveis dúvidas. Tais temáticas, como acenam as ementas, as quais trabalham esses assuntos nas aulas com universitários, contribuem para que sejam modificadas, gradualmente, essas realidades.

Um termo importante que auxilia na construção de reflexões críticas nos/as acadêmicos/as, é “análise”, o qual foi utilizado sete vezes, com intuito de realizar estudos sobre: “tramas teórico-políticas que constituem as relações étnico-raciais na modernidade”; “Análise de suportes didático-pedagógicos para o trabalho com a educação sexual”. No último recorte, por exemplo, o termo “investigação” utilizado para compor esta categoria, também se faz presente associado a “análise de situações paradigmáticas”; “A interseccionalidade como categoria de análise para os estudos de Gênero”; “Discussão e análise temática”, referindo aos corpos, gêneros e sexualidade. Esse termo transparece a necessidade de se compreender os mecanismos que perpassam cada uma dessas passagens, onde os/as alunos/as podem associar e apreender as complexas relações existentes nas temáticas que envolvem gênero e sexualidade.

Os estudos de gênero e sexualidade contribuem para construção de um currículo que seja coeducativo, democrático, que busque pela equidade em diferentes formas de relações que comecem pelo “questionamento sobre as justificativas que historicamente foram construídas para manter a condição desigual entre homens e mulheres, [...] no encorno das práticas

corporais e esportivas” (Goellner, 2013, p. 39). Tais questionamentos podem ser compreendidos como formas de desafiar as molduras reiteradas acerca da Educação Física brasileira, almejando-se a transformação social, daqueles/as que vivenciam diversas experiências em um ambiente que foi construído num formato de exclusão ao que não se encaixa nos padrões normativos.

Considerações Finais

De modo geral, os dados apontam para como as disciplinas estão presentes de forma marginalizada no currículo, ocupando uma pequena porcentagem (25%) em detrimento de todas as universidades federais pesquisadas. Em complemento, após analisarmos as ementas, construímos três categorias que compreendemos abranger e tornar didática as discussões que as disciplinas abordavam. Entendemos que elas representam “dimensões” que percorrem as discussões nas ementas, o que fornece subsídios para a elaboração de propostas e estratégias que possam produzir discussões de gênero e sexualidade na educação física.

A partir do mapeamento de disciplinas que tematizam gênero e sexualidade em cursos de educação física reconhecemos como tais temáticas materializam-se timidamente no currículo, o que aponta para a necessidade de desafiar estruturas dominantes que produzem a educação física como “moldura” e seus enquadramentos sobre o corpo humano e suas distintas expressões. Daí destacamos outros modos de confrontar normas de gênero e de sexualidade na educação física, a exemplo de projetos de ensino, de pesquisa e/ou de extensão que instaurem denúncias normativas e que contribuam para a constituição de uma educação física comprometida com a defesa e preservação de todas as vidas, resistindo a processos de exclusão social. As disciplinas, pensadas nesse sentido, são materializadas como ferramentas necessárias para realização dessas críticas em nossa sociedade, discussões sobre mulheres e homens no esporte, comunidade Lgbtqiapn+, corpos de pessoas transgênero, corpos que não se conformam, possibilitam uma noção de ampliação do reconhecimento.

Dentre os limites constantes neste texto, expomos a falta de acesso e dificuldade para alcançar os planos de ensino e as ementas das disciplinas, levando em consideração o momento pandêmico em que ela foi desenvolvida, e ocorrido de forma não presencial; o contato com algumas universidades, sendo estas apenas as federais, o que nos indica também, novas possibilidades de pesquisas em IES estaduais, privadas, educação a distância, dentre outras. Ainda, a pesquisa pode progredir por meio de entrevistas com os/as professores/as e utilizar de

outras linhas de pesquisas/pesquisadores, e até mesmo analisar tais discussões em outras disciplinas de maneira indireta.

Longe destas informações e dados serem lidos como verdades absolutas, posicionamos este trabalho como contribuinte para os estudos de gênero e sexualidade nos estudos de currículo, apontando para a necessidade de desafiar estruturas dominantes que produzem a educação física como “moldura” e seus enquadramentos, pois questioná-la, “significa mostrar que ela nunca conteve de fato a cena a que se propunha ilustrar, que já havia algo de fora, que tornava o próprio sentido de dentro possível, reconhecível” (Butler, 2015, p. 24). Com isso, interpretar as disciplinas como possíveis alianças no currículo, é compreender que formas de resistências são essenciais para se reverter e questionar molduras historicamente construídas na Educação Física brasileira.

Referências

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 13, p. 69-82, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 549-559, ago. 2011.

BRUCE, T.; RANKINE, J.; NAIRN, R. Critical discourse analysis. In SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies**. London and New York: Routledge International Handbooks, 2017.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Tradução de: Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COUTO, M. A. S. Masculinidades e Feminilidades: a construção de si no contexto escolar. **Aurora**, Marília, v. 4, n. 1, p. 114-123, 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1249>, Acesso em: 23 de julho de 2021.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento** (Esefid/Ufrgs), [S.L.], v. 2, n. 2, p. 24-28, 18 ago. 1995. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2184>.

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

DEVIDE, F. P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia *queer*. In: **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física** [recurso eletrônico]. Natal, RN : EDUFRN, v. 6, p.91-105, 2020.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 152 p. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da educação física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Unijuí: Ijuí: Ed, 2013. Cap. 1. p. 23-43.

JESUS, M. S.; AGUIAR, A. S. Caminho con(di)vergente para educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas do campus JK da UFVJM. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 849–865, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54715. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54715>. Acesso em: 7 fev. 2022.

KRIPKA, R. M. L. ; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

LOURO, G. L. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.

LUZ, D. U. B.; OLIVEIRA, I. B. Políticas educacionais dos/nos cotidianos do ensino da Educação Física. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–13, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57423. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57423>. Acesso em: 7 fev. 2022.

MARANI, V. H.; LIMA, R. C. ; MIRANDA, A. C. M. Dimensões da cultura na Educação Física brasileira. In: LARA, Larissa Michelle; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de (Org.). **Educação Física e Cultura na América Latina**. Maringá: Eduem, 2019.

OLIVEIRA, W. S.; FARIAS, I. M. S. Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade: por um currículo-(r)existência. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 72–83, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50701. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50701>. Acesso em: 7 fev. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Schwarcz S.A., 2019. 136 p. Disponível em: <http://www.stiueg.org.br/Documentos/7/582.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

RICH, E. ; SANDLIN, J. A. Physical cultural studies and public pedagogies. In SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies**. London and New York: Routledge International Handbooks, 2017.

SILK, M. L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly. Introduction. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Ed.). **Routledge Handbook of Physical Cultural Studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017, p. 1-12.

SILVA, T. T. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, E. J.; SANTOS, C.; S., Joilson Pereira da. Educação Sexual na Escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 51-62, jun. 2015.

[1] Butler (2018) discorre sobre “heteronormatividade” sendo um modelo de normas que são impostas socialmente, que buscam obter um alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade. Essa lógica é tida culturalmente como a forma correta de se fazer sujeito em sociedade.

[2] Este termo remete a reiteração de normas heterossexuais para com as crianças, e estão presentes em “cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica” (Bento, 2011, p. 552). Comportamentos esses, por exemplo, que negam que meninos brinquem de bonecas, que “menino não chora”, que dizem “isso é coisa de bicha”, dentre outras falas (Bento, 2011).

AS REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE PADRÕES DE BELEZA ENTRE MULHERES

Isis Tomaz Mendes
Licenciada em Educação Física ESEFFEGO/UEG

Renato Coelho
Professor Assistente ESEFFEGO/UEG

Nívea M^a S. Menezes
Professora adjunta ESEFFEGO/UEG

Hodiernamente se faz notório o aumento do uso de aparelhos eletrônicos no cotidiano da sociedade, seja para o trabalho ou como forma de lazer. A facilidade de acesso às mídias tem se tornado parte da rotina das pessoas e, conseqüentemente, as horas em conexão tiveram um aumento significativo juntamente com o uso frequente das redes sociais. Dentre os meios de comunicação a todo momento surgem conteúdos direcionados ao público feminino notadamente aqueles de cunho estético, abordando novas tendências, dietas e estilo de vida, que sugerem imagens de um ideal de perfeição, ligado a um padrão de beleza e poder aquisitivo que foge à maioria da realidade das mulheres brasileiras; no entanto, tal “ideal” é cobrado sem distinção e a pressão social pelo suposto ideal de beleza se transforma em norma.

Nestes termos emerge questionamentos acerca de como as mulheres poderiam ser influenciadas a perceber o seu corpo de modo destoante em relação aos padrões propagados nas redes sociais e como essa percepção se apropria de vulnerabilidades sociais para objetificar os sujeitos e gerar lucros. Se faz necessário refletir, então, de que modo essa construção de um padrão estético sobre o corpo feminino, que historicamente sempre foi pauta para discussões de preterimento e objetificação nos espaços sociais, se configura agora como foco de atenção e investimentos exacerbados pelo mercado.

A história do corpo feminino é também a história de uma dominação na qual os simples critérios de estética já são reveladores: a exigência tradicional por uma beleza sempre “pudica”, virginal e vigiadas, impôs-se por muito tempo, antes que afirmasse libertações decisivas repercutidas nas formas e nos perfis, movimentos mais aceitos, sorrisos mais expansivos, corpos mais desnudos. A história do corpo, em outras palavras, não poderia escapar da história dos modelos de gênero e das identidades (Corbin; Courtine; Vigarello, 2010, p.13).

Nesta esteira de pensamento, presenciamos de forma banalizada o crescente avanço das tecnologias e atrelado a isto o esforço da padronização estética dos corpos femininos. Pensando o uso das redes sociais como um dos arautos que podem resultar em comportamentos autodestrutivos e demasiados problemas de comportamento social, o presente texto resultante de um trabalho de conclusão de curso, objetivou investigar como as redes sociais têm influenciado a autopercepção do corpo feminino. A pesquisa configurou-se de cunho qualitativo baseada na análise de conteúdo de 8 entrevistas semi estruturadas, presenciais e um questionário online respondido por 11 participantes de maneira anônima, realizadas com mulheres entre 18 a 45 anos acadêmicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) câmpus ESEFFEGO no primeiro semestre de 2024.

O percurso metodológico adotado para compreender como as mulheres têm sido afetadas pela pressão estética em busca de um ideal de corpo perfeito foi a Fenomenologia, por entendermos ser o método que mais se aproxima das percepções e nuances do que queremos compreender e analisar a realidade acerca do corpo feminino nos mais variados cenários, sejam eles econômicos ou das relações estabelecidas na interação com as redes sociais e os efeitos disso na autoimagem entre mulheres.

O conceito do pensamento fenomenológico nos permite pensar por meio do espaço e do tempo, de maneira histórica, a linha da vida humana e sua organização enquanto grupo social permitindo maior compreensão dos critérios fundamentais para a organização dos indivíduos em sociedade através da história, bem como a essência das diferentes culturas e povos e como estes corpos são percebidos no mundo. Pilares estes que contemplam a abordagem teórica da fenomenologia fundamentada por “grupos de pensadores” que se expressam de modo individual suas próprias peculiaridades, alterando o pensamento original da fenomenologia, uma vez que se aprofunda em determinados aspectos dela, e luta de modo a preservar suas ideias iniciais (Triviños, 1987, p.42).

Grandes intelectuais tais como Simone de Beauvoir, Edith Stein, Hannah Arendt entre outras contribuíram para a utilização do pensamento fenomenológico na temática de gênero se fazendo necessário o estudo acerca do mesmo, tal qual a sua compreensão no aspecto humano trazendo um importante diálogo fenomenológico sobre a ocupação dos espaços das mulheres no mundo.

Por se tratar de uma pesquisa que buscou tanto a coleta de dados históricos para analisar tais processos de construção social mas que também visa entender com base na ótica feminina como essas influências são perpetuadas na sociedade atual através das novas tecnologias presentes, tais como as redes sociais, se faz necessário o uso da abordagem qualitativa, pois a temática na qual o presente estudo está inserido diz respeito a todo o contexto de sociedade e a organização do homem no mundo, aspectos marcantes deste tipo de abordagem que visa compreender as particularidades de traços culturais, interpretando e buscando significados sem deixar de considerar a concepção do sujeito em seu âmbito social (Triviños,1987).

Seguindo esta linha de pensamento a ideia desta pesquisa seguiu com a necessidade de ser qualitativa pois esta perspectiva irá nos permitir analisar a subjetividade do homem e seus fenômenos sociais bem como seu comportamento, possibilitando através de estudo exploratório, descritivo e indutivo compreender com maior profundidade a historicidade dos fatos.

Dentro da abordagem qualitativa existem diversos recursos metodológicos que podem ser utilizados como norte para o estudo, como ressalta Minayo (1994, p.16), “[...] o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. O Estudo de Caso é uma das ferramentas com maior relevância neste tipo de estudo, já que nesta categoria é possível definir o objeto permitindo realizar uma análise mais aprofundada considerando a natureza e a abrangência da unidade (Triviños,1987).

Para tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo que segundo Bardin (1977) consiste em deduzir uma resposta lógica e plausível de acordo com as variadas ideias fragmentadas que dão origem a ideia inicial considerando o contexto, emissor da mensagem e por conseguinte seus impactos, gerando no pesquisador o método de operação da análise capaz de se flexibilizar atendendo a raiz material e a questão imposta na qual busca a resolução.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção variáveis inferidas destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para tanto, conforme assinalamos anteriormente, adotamos as entrevistas e os questionários semiestruturados aplicados às mulheres entre 18 e 45 anos estudantes da

Universidade Estadual de Goiás UEG/ESEFFEGO. A seguir trazemos à tona os dados obtidos, suas análises e discussões.

Análise e discussão dos dados: com a palavra, os sujeitos da pesquisa

Para a realização das análises do conteúdo e nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa levamos em conta as respostas a partir do entendimento das mulheres participantes acerca das possíveis influências das redes sociais na construção de padrões estéticos, considerando nesta dinâmica o uso frequente das redes sociais por mulheres e sua correlação com as representações corporais, o uso de filtros e a modelagem da aparência corporal promovida dentro e fora do ciberespaço, que impactam modos de ser e viver na realidade destas mulheres.

O critério de escolha das participantes foi de serem mulheres entre 18 a 45 anos acadêmicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) câmpus ESEFFEGO, usuárias ativas de qualquer rede social não podendo fazer parte da pesquisa homens de qualquer idade, mulheres abaixo dos 18 anos ou acima dos 45 anos. A idade das participantes foi pensada estrategicamente como forma de comparar a maturidade das respostas e se haveria discrepância nas influências das redes de acordo com a idade da participante.

As respostas a seguir são das participantes da pesquisa e abordam vivências como usuárias das redes sociais em relação ao desconforto com o próprio corpo, utilização de filtro nas fotos, consumo de conteúdos voltados à aparência e estética dentro das redes sociais, dismorfia corporal e autoestima relacionado à utilização do ciberespaço entre outras. Através das respostas coletadas, estas nortearam as respostas que pudemos categorizá-las da seguinte forma para a análise: 1) Corpo Impossível - O Padrão de Beleza Inalcançável; 2) Corpolatria e Ciberespaço; 3) Mercantilização do Corpo Feminino - Objetificação e Fetichismo.

1) Corpo Impossível - O Padrão de Beleza Inalcançável

As origens do colonialismo europeu influenciam diretamente a nossa sociedade em vários aspectos, principalmente ao olhar acerca do padrão de beleza que é nitidamente ligado à cultura europeia desconsiderando que o Brasil é um país miscigenado etnicamente e multicultural além de possuir fortes raízes latinas. Uma vez que corpos femininos tem sua imagem exposta e atrelada ao belo quando não se vê nenhuma imperfeição humana, tal associação gera demasiada contribuição na construção de um ideal estético pautado na objetificação da imagem corporal feminina o transformando em objeto de olhar e desejo.

Segundo Wolf (2018) exigir da figura feminina manter-se sempre dentro de um padrão de beleza socialmente aceito tencionando a busca incessante pelo corpo magro definido, cabelo alinhado, rosto jovial e etc, é uma forma de controle sobre corpos femininos. Corpos femininos que se encontram ao lado oposto da norma, ou seja, aqueles que não atendem ao padrão; alto, magro, não definido, sem sinais de envelhecimento e afins podem ser os corpos que mais experimentem impasses na busca do ideal de corpo perfeito, podendo ser identificado nas falas das entrevistadas a seguir quando relatam sobre as insatisfações acerca do próprio corpo:

"Não estou satisfeita com meu corpo porque estou em sobrepeso e eu precisaria emagrecer." [Entrevistada n°2]

"Eu sempre me achei magra e agora eu acho que não sou mais magra que sou falsa magra que é a magra que tem a barriga gordinha e as pernas finas, então eu sinto que as redes sociais distorceu um pouco a imagem que eu tenho de mim mesma porque eu via a magreza de outro jeito mas ser magra é ter a cintura fina e a perna grossa por exemplo [...] agora se a mulher for toda magra da cabeça as canelas é considerada anoréxica, até para ser magra tem padrão" [Entrevistada n°6]

O padrão de beleza difundido dentro e fora das redes sociais não dispensam outros corpos que não estejam dentro do limiar de perfeição, o que reforça a ideia de que a pressão estética evidencia as relações da hierarquia de gêneros onde estes estão fadados à busca incessante pela aceitação e ao olhar de julgamento social. Em diferentes culturas a percepção e a valorização do corpo podem variar significativamente, uma vez que a imagem corporal não é apenas uma questão individual, mas uma construção moldada por influências sociais e culturais que podem impactar as relações dos indivíduos com eles mesmos. O mesmo efeito pode ser causado através das redes onde temos uma globalização da informação: *"O uso das redes sociais me afeta de forma indireta, por exemplo, se eu posto uma foto e todo mundo fala que eu tô linda então eu acredito que estou."*[Entrevistada n°3]

Tal comportamento pode ser observado mais comumente após a crescente circulação de imagens de corpos femininos nas mídias, veiculando conseqüentemente uma busca pela validação alheia além da projeção abstrata do ideal de beleza dentro e fora das redes sociais frequentemente reforçados pelas telas, uma vez que se percebe seus efeitos no modo de vida e na autoimagem especialmente das mulheres podendo desencadear uma série de eventos negativos gerados em decorrência da insatisfação corporal como relata a entrevistada: "Ah de vez em quando bate uma "bad" assim, a gente se compara de certa forma né? Acabo me sentindo influenciada a me comparar com aquilo que está sendo mostrado" [Entrevistada n°5]

Há uma veiculação constante da necessidade de diminuir a silhueta a reduzindo a um padrão estético onde o ideal seria o corpo magro e esguio, onde os traços predominantes de feminilidade seriam os finos e delicados, o corpo com tônus muscular visível, quase que atlético e um corpo com menos protuberância nos quadris e busto passam a ser a nova idealização do belo disseminado em todas as redes sociais através de anúncios e propagandas atrelado principalmente à imagem de mulheres e reforçados pelas *influencers* que são pessoas que produzem conteúdo nas redes sociais capaz de influenciar pessoas a seguirem determinado estilo de vida, moda e beleza.

As relações entre a sociedade e as redes sociais são uma novidade da modernidade, no entanto, assim como nas mídias tradicionais: televisão, rádio, revistas etc, as redes sociais exercem uma grande influência na disseminação e na construção dos padrões de beleza, visto que essas redes estão saturadas de imagens de corpos idealizados difundidas principalmente pela ilusão do corpo perfeito e a chance de modificá-lo virtualmente para atender aos padrões. Isso é evidente pelos efeitos observados no estilo de vida e na autoimagem, principalmente das mulheres, podendo desencadear uma série de eventos negativos relacionados à insatisfação corporal, gerando mudanças simbólicas na ideia de projeção corporal dentro e fora das redes:

"Eu me sinto mais bonita com os filtros não tem jeito! [...] Quem criou os filtros criou com o objetivo né? Com o objetivo de distorcer a imagem de quem não está satisfeito com a sua imagem porque desde sempre o nariz grande por exemplo é feio (entrevistada se refere ao nariz negroide) o filtro faz o que com o seu nariz? Ele afina! [...] Todas as coisas que são padronizadas como feias é o que o filtro faz ficar bonito" [Entrevistada n° 6]

"Eu tenho uma amiga que não tinha a menor necessidade de fazer rinoplastia mas ela foi lá e fez por conta dos filtros porque ela queria que ficasse exatamente como ela via no filtro do Instagram" [Entrevistada n°7]

A utilização de filtros nas fotos é uma crescente dentro das redes sociais, existem manipulação das imagens que são veiculadas em massa nas redes, com a utilização de programas de edição de imagem e a intensa utilização dos filtros dentro dos próprios aplicativos que possuem função de foto instantânea, que tendência a imagem da beleza feminina à um rosto juvenil, com olhos grandes, nariz pequeno e lábios carnudos. A insatisfação e a busca pelo rosto ideal ditado nas redes causam consequências que podem levar à ideia de dismorfia facial e corporal em razão da alta exposição às imagens de corpos femininos padronizados, assim como relatou as entrevistadas acima.

Essa série de fatores apontados levantam questionamentos sobre onde está o padrão de beleza imposto às mulheres e o que de fato seria esse corpo perfeito? Assim como cita Wolf (2020 p. 11) “[...] quanto mais numerosos foram os obstáculos legais e materiais vencidos pelas mulheres, mais rígidas, pesadas e crueis foram as imagens da beleza feminina a nós impostas”. É nítido a insatisfação e a negação pelo corpo feminino robusto, mas também se vê como problemático o corpo feminino magro, não definido e sem curvas. O rosto jovial, sem marcas, sem manchas, desconsiderando a velhice e as marcas do tempo acobertado pelos filtros das redes sociais, apenas maquiam a realidade natural do ciclo da vida mantendo o sentimento de inadequação feminina e pressão estética em busca validação de outrem, historicamente presente.

2) Corpolatria e Ciberespaço

Com a crescente dos recursos disponíveis pela internet, tanta exposição nas redes sociais trouxe um avanço significativo na circulação de imagem de corpos femininos e têm sido cada vez mais cedo, influenciados por vezes a comportamentos autodestrutivos: riscos como transtornos alimentares, transtornos psicológicos, distorção da imagem corporal e afins que podem ser desenvolvidos de acordo com a insatisfação com a própria imagem quando comparados dentro e fora das redes sociais.

“O uso das redes sociais já me criou muitas inseguranças e me fez questionar se eu realmente era bonita” [Entrevistada n°7]

"Já me senti inferiorizada em todas as redes sociais por aqueles textinhos de Facebook né (Correntes): Se você, sei lá, se considera magra, curte e compartilha. Já me senti inferiorizada dessa forma." [Entrevistada n°2]

Um dos impactos percebidos na modernidade com o avanço do uso das redes sociais é a comparação que se dá a partir da imagem que o indivíduo tem de si mesmo e do outro, trabalhando a ideia de “identificação/projeção” citada por Morin (1987) dados coletados da pesquisa realizada de forma online e respondida pelas participantes, revelam que 90% das entrevistadas confirmam ter se comparado a imagem de outras mulheres durante o uso das redes sociais. A ideia de padrão de beleza e corpo feminino veiculado pelas mídias cria um vínculo de projeção da própria identidade dando vazão, para a comparação de corpos reais com modelos de corpos idealizados, não somente na forma de ver esteticamente o corpo mas também no modo de vida de tal, podendo gerar como fruto dessas comparações a insatisfação com a autoimagem.

A mulher perfeita existe e mora nas representações midiáticas. Ela é bonita, inteligente, divertida, engraçada, mãe amorosa e amante voraz: e, além de todas essas vantagens, come pouco e tem, por causa disso e da malhação constante, um corpo escultural, perfeito. Essa mulher existe na tevê, nas revistas, nos jornais e, hoje, especialmente existe e se alimenta das redes digitais, que se tornaram um ponto de grande inflexão do culto à magreza e ao corpo ideal (Jacob, 2014, p.90).

Segundo a entrevistada a seguir:

"Eu ficava muito focada no YouTube e no Instagram, aí eu seguia as mulheres tudo fortuna que usava anabolizante, colocava silicone, afinava o nariz, e eu ficava pensando meu Deus do céu porque eu não sou assim? Aí eu ia lá no YouTube e ficava vendo, a academia, alimentação, esses trem tudo e eu falava que pena que eu não tenho dinheiro e nem condições para isso" [Entrevistada n°4]

"Eu parei de seguir tendências (SHEIN) ficou difícil manter (financeiramente) eu consumia muito, gastava sem ter. Se a cor do ano era por exemplo lilás eu ia lá e comprava uma lilás, se a tendência era corset, eu ia lá e comprava um corset, a tendência agora é sapato branco eu ia lá e comprava sapato branco" [Entrevistada n°6]

De acordo com Souza e Silva (2017) a internet é capaz de criar nas mulheres a ideia de que o padrão de beleza é de fácil acesso uma vez que a mesma entrega a solução, oferecendo uma gama extensa de produtos e serviços estéticos oferecidos como solução para fazer parte dos valores disseminados sobre o que é belo, incitando o consumo exacerbado sem levar em consideração a realidade econômica de inúmeras mulheres, logo, a imagem e a beleza assim como na antiguidade ainda hoje se ligam fortemente às questões financeiras e status social. Dentro da internet as mulheres são bombardeadas constantemente com imagens e figuras femininas que emanam “corpos perfeitos e saudáveis” e que não representam a grande parcela de mulheres reais que vemos fora da internet:

“O grupo de mulheres que me cercam são de mulheres que estão fora do padrão mas que tentam fazer parte desse padrão o que é mais louco ainda porque não são mulheres brancas, não são mulheres com corpos magros, não são mulheres loiras...totalmente o oposto mas que por se sentirem tão inferiorizadas com tudo isso que vê (nas redes sociais) se sentem na obrigação de seguir esse padrão” [Entrevistada n°8]

Segundo o autor De Lima; Da Silva (2021, p. 794) estar constantemente em contato com as redes sociais que disseminam a ideia de corpo feminino atrelado a perfeição, as noções de felicidade e de sucesso, uma vez que posto isso inicia-se uma busca incessante por esse ideal sem medir esforços que podem expor inúmeras mulheres a grandes riscos como

desenvolvimento de desordens na saúde mental, preocupação em demasia com a forma corporal e peso, medo de engordar, insatisfação corporal e baixa autoestima.

Uma vez que o corpo sendo o precursor de como nos vemos no mundo, os corpos femininos durante sua trajetória histórica sempre tiveram vinculados à sua imagem uma moral específica, então consumir dentro desse cenário traz também a ideia de pertencimento como relata a entrevistada a seguir: "A gente quer se encaixar em algum lugar, se sentir inclusa [...] Isso vem desde a sua infância acho que nosso processo de sociedade sempre vão haver grupos que você vai querer se encaixar de alguma forma" [Entrevistada n°1]

Dentro do contexto apresentado, estar dentro das redes sociais é ao mesmo tempo estar diante de uma indústria que cultua a corpolatria e utiliza da baixa autoestima feminina como forma de manter um mercado financeiro que lucra em cima disso e acarreta na alienação de mulheres a perceberem a sua própria imagem e projetarem desejo e valores vinculados aos corpos disseminados na mídia, que por vezes não compactua com corpos reais, que contemplam a maior parte das mulheres gerando o sentimento de baixa autoestima e descontentamento.

Na religião, milagre, exige sacrifício, e a corpolatria não pode deixar por menos; se quiser alcançar a graça pretendida, você terá que se submeter a PENITÊNCIAS: suas horas seguidas diante do espelho, estirar os músculos sem gemer de dor, emplastar os cabelos com vaselina colorida e continuar sorrindo, mastigar 100 vez (nunca 99 ou 101) um arroz duro e insosso, jejuar etc. Basta, pois nem os cristãos são de ferro (Senne, 1995, p.12).

Logo conclui-se que as redes sociais são uma potente influenciadora capaz de gerar opiniões, valores e normas sociais que contribuem de forma ambígua e relativa acerca dos corpos femininos com grande influência na disseminação e construção dos padrões de beleza frequentemente reforçados pelas telas, onde se percebe seus efeitos no modo de vida e na autoimagem especialmente das mulheres.

3) Mercantilização do Corpo Feminino - Objetificação e Fetichismo

É observado que dentro das redes sociais a todo momento surgem conteúdos direcionados ao público feminino, de cunho estético, sobre novas tendências, dietas e estilo de vida, que passam a imagem do ideal de perfeição, ligado a um padrão de beleza e poder aquisitivo que fogem à realidade das mulheres brasileiras que em sua maioria estão inseridas

em um contexto onde a liberdade financeira e a rotina doméstica as distanciam do acesso ao capital, mas não as dispensam da pressão pela busca de um padrão estético.

"As pessoas que trabalham o dia todo não tem tempo para se cuidar como as que têm poder aquisitivo alto que tem dias para cuidar do cabelo, da pele, ter o sono regulado, as pessoas de baixo poder aquisitivo geralmente trabalham o dia inteiro e não sobra tempo para se cuidar." [Entrevistada n°03]

"Porque eu não tenho dinheiro suficiente para fazer igual a Mayara (cantora sertaneja) meter uma lipo, ou silicone, cortar a banha." [Entrevistada n°04]

Segundo Souza e Silva (2017) o sentimento de exclusão e julgamentos cercam a vida de mulheres que se sentem fora do padrão estético imposto. São vistas socialmente de forma preterida e incapacitada, levando diversas mulheres ao sentimento de inferioridade e desvalorização da sua autoimagem buscando de forma incessante recursos estéticos que as aproximem do discurso de ideal de beleza. Dentro deste pensamento, segundo o autor Gilles Lipovetsky (2000) a padronização da beleza gera imensurável lucratividade para o sistema capitalista, relacionando a compreensão de que o comportamento social está fortemente atrelado ao modelo de consumo disseminado através das redes sociais que influenciam diretamente na percepção de autoimagem da mulher.

"Eu acho que eles vendem padrão de beleza justamente para alimentar o mercado, então por exemplo se as mulheres aceitassem os cabelos do jeito que são, o quanto a indústria ia perder de dinheiro com química? Então, eu acho que quem tem dinheiro sempre está no comando das mídias e eles sempre pensam em uma forma de ganhar dinheiro [...] tudo gira em torno do capitalismo, tanta gente que gastou muito dinheiro para colocar um peito grande e agora a moda é peito pequeno, pagou para colocar, pagou para tirar e pagou para colocar de novo só para tentar se encaixar no que as pessoas de poder aquisitivo estão fazendo hoje em dia seja por validação externa ou por olhar masculino também." [Entrevistada n°07]

Para Bauman (2008) nossa conduta é padronizada de acordo com o que o mercado capitalista impõe. A partir desse cenário historicamente sexista, a sociedade capitalista criou o que se conhece hoje como "padrão estético" que faz com que exista um mercado capitalista que lucre com a insegurança feminina, onde entende-se o belo a partir de uma idealização de um padrão social que geralmente remete ao poder aquisitivo, quase que de forma inalcançável pois a pressão imposta pela busca deste ideal geralmente não contempla todas as camadas sociais.

É observado que pessoas de maior destaque dentro das redes sociais e das mídias em geral são as que possuem maior poder de influenciar tendências de moda, beleza e estilo de

vida, estas podem ter a sua imagem atrelada a produtos e marketing criando um vínculo com qualquer pessoa que esteja conectada e que se identifique com a imagem que o *influencer* quer passar, incentivando assim o consumo de produtos e/ou serviços oferecidos pelas marcas patrocinadoras. É notável também que existe uma percepção por parte das entrevistadas acerca de um padrão estético específico de mulheres com alto poder aquisitivo e social que se torna quase impossível de ser seguido por mulheres que enfrentam outra realidade de vida fora das redes sociais, seja por falta de recursos financeiros para custear o estilo de vida/tendência ou até mesmo pela instabilidade do padrão de beleza que se modifica a cada dia.

Conclusões

Este estudo buscou analisar como as redes sociais podem afetar a autoimagem de mulheres e influenciar as mesmas à pressão estética na busca incessante para se enquadrar num padrão de beleza propalado pelas redes sociais. Deste modo, o público investigado foram as estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU ESEFFEGO. Os resultados obtidos suscitaram discussões e reflexões densas, pois pelos relatos analisados, vemos quão é vigente a influência das redes sociais no cotidiano das alunas na construção do que vem a ser considerado aceitável ou não socialmente em termos de aparência corporal no imaginário das mesmas.

Observamos por meio das respostas que existe um ideal abstrato do que é o padrão de beleza, e que este varia de acordo com os grupos sociais definidos por uma infinidade de características, seja por estilo de vida, estilo musical, costumes e etc. Verificou-se que influencia o indivíduo em maior ou menor grau a depender da afinidade dele para com o grupo/tribo em questão; porém parece existir uma unanimidade em relação ao padrão de beleza eurocêntrico pois como mostrado na pesquisa o contexto de colonização fortaleceu o enraizamento da valorização da beleza eurocêntrica reforçada também nas mídias e redes sociais.

Relatos de insatisfação corporal foram presentes em todas as entrevistas realizadas, ora por as entrevistadas estarem acima do peso, ora por estarem abaixo do peso, ou por simplesmente por não possuírem o corpo esbelto e tonificado como dita o mundo *fitness*. O fator corpo é uma questão que visivelmente preocupa as estudantes de educação física pelo imaginário coletivo do que se espera do corpo de um estudante ou profissional que atua com o mesmo, pois como vimos anteriormente nesta pesquisa um corpo tonificado é atrelado a ideia

de corpo saudável nos levando a conclusão de que a corpolatria se faz muito presente nesta área dentro e fora das redes sociais e que o padrão de beleza é inalcançável por ser mutável e variar de acordo com o que individualmente cada pessoa em sua construção social entende como belo.

Fica evidente nos relatos que foram ouvidos das entrevistadas que a influência da estética e da padronização da beleza feminina é fortemente presente dentro do ciberespaço, visivelmente uma consequência das tendências produzidas pela sociedade, onde se observa que as relações sociais se projetam em imagens criadas com fins lucrativos de produção e consumo fazendo com que a imagem do corpo idealizado torna-se uma mercadoria e passa assim ser consumido, e que uma vez que, por falta de recursos e até mesmo por consumo excessivo das redes sociais algumas afirmaram ter mudanças de comportamento como impulsividade por consumo e problemas de autoestima gerados por dismorfia corporal.

Como última reflexão, a pesquisa também concluiu que o uso da internet e de suas ferramentas tecnológicas se tornaram fundamentais na construção de padrões estéticos e na busca pela idealização da beleza feminina a todo custo. No entanto, o fenômeno estudado se mostra inserido em uma temática extensa e complexa onde é preciso reconhecer que o aprofundamento na investigação do assunto em questão se faz necessária e que a pesquisa realizada representa apenas a aferição inicial para ampliar as discussões dessa natureza no campo da educação física e da educação, no sentido de entender e aprofundar melhor as nuances desta temática; considerando não somente a relação das influências mas os impactos e possíveis danos físicos, psicológicos e sociais dos sujeitos envolvidos nessas dinâmicas sociais.

Referências

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

DE LIMA, Gabriella Campos Jannini; DA SILVA, Luciana Maria. **Relações entre corpo, mídia e saúde mental: significações de corpos midiaticizados no Instagram**. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, v. 9, p. 786-797, 2021.

JACOB, Helena. **Redes sociais, mulheres e corpo: um estudo da linguagem fitness na rede social Instagram**. Revista Comunicare Dossiê Feminismo, São Paulo, v.14, n.1, 2014, p.89-105.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, E. **Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo**. São Paulo: Forense, 1987.

SENNE, W.A. **O que é corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUZA, E. A. de e SILVA, F. A. N. da. **Aspectos Psicológicos da Mulher na Busca da Beleza**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 05, 2 (1) 203-214, São Paulo - 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

VIGARELLO, Georges. **História da Beleza: O corpo e a arte de se embelezar do renascimento aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WOLF, Naomi. **O mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução Waldéa Barcellos. 15ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

CORPO, MASCULINIDADES E ATLÉTICAS ESPORTIVAS: INCURSÕES POR UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO

Vitor Kauê Santos Pereira Filho
Universidade Federal de Mato Grosso

Eduarda Carolina Irber
Universidade Federal de Mato Grosso

Ábia Lima de França
Universidade Federal da Bahia

Vitor Hugo Marani
Universidade Federal de Goiás

Introdução

Este estudo, teve como objetivo investigar as relações entre corpo, masculinidades e atléticas, a partir de incursões por uma Instituição Pública de Ensino Superior do estado de Mato Grosso. Nesse contexto, utilizamos teorias feministas advindas dos Estudos Culturais Físicos (*Physical Cultural Studies/PCS*), como fundamentação para interpretar questões relacionadas ao corpo, ao esporte e às relações de poder (Silk; Andrews; Thorpe, 2017).

Diante desse cenário, poucos estudos sobre o esporte e atléticas em Mato Grosso foram encontrados. Conforme Dias (2017) explica, há um déficit de produção de conhecimento acerca desse assunto nesta região, entretanto, Malagutti, Rojo e Starepravo (2020) argumentam que, a partir do Decreto-Lei 3.617, de 15 de setembro de 1941 (Brasil, 1941), o esporte universitário brasileiro alcançou o reconhecimento legal, permitindo a criação das Associações Atléticas Acadêmicas (AAAs), que são responsáveis pela gestão do esporte no âmbito acadêmico.

As atléticas desempenham um papel que promovem o esporte universitário por meio da realização de eventos como os Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), os Jogos Universitários Regionais e competições internas, a exemplo do Intercurso. Essas práticas esportivas são materializadas por meio do corpo e Goellner (2008, 2010) explica que, o corpo é o resultado de uma construção histórica atravessada por diferentes marcadores sociais de diferença, que transcende as suas limitações biológicas e sociais, mantendo constante interação com a cultura.

Em cada contexto social, o agente é moldado pela relação do indivíduo com o seu ambiente, apresentando diferentes formas de comportamento e efeitos específicos advindos das relações que ocorrem em diversas esferas da sociedade, sendo o esporte um desses espaços em

que o corpo é disciplinado (Goellner, 2010). Esse processo, muitas vezes, expõe a significação cis heteronormativa do sujeito, o que nos permite analisar, por meio da cultura física, as práticas e os discursos que impactam o espectro sociocultural do corpo (Silva *et al.*, 2018).

A respeito da cultura física, Lara e Rich (2017) argumentam que a relação entre o sujeito e o corpo transcende a fisicalidade. Nesse sentido, o conceito de cultura física se concentra na compreensão das práticas e discursos (re)produzidos pelo corpo em diferentes regiões e contextos (Silva *et al.*, 2018). O corpo e a cultura física têm uma relação direta, uma vez que compreende as práticas corporais e seus efeitos.

O interesse pelo tema surgiu a partir do estudo “Corpo, Masculinidades e Cultura Física: mapeamento das pesquisas nos Estudos Culturais Físicos (*Physical Cultural Studies*)”, apresentando que o conceito de masculinidade ainda é utilizado de maneira tradicional e hegemônica no contexto esportivo, bem como (Pereira Filho; Irber; Marani, 2023). Além disso, o trabalho concluiu que essa discussão, pode contribuir para reflexões sobre como os homens experienciam as práticas corporais esportivas.

Ray (2019), por exemplo, constatou que camisetas, bolas e cervejas têm o potencial de marcar os corpos como durões, masculinos ou não, insinuando até o nível de habilidade, isso demonstra como esses objetos são capazes de materializar masculinidades. Outros discursos podem ser observados, como as questões relacionadas à saúde e a importância das concepções sobre masculinidades para a determinação dos níveis de atividade física, imagem corporal e cuidado consigo mesmo entre os homens (Anderson, 2009; Brito, 2021; Coffey, 2017).

Coffey (2017) realizou um estudo sobre as masculinidades no contexto esportivo, todos os participantes ao serem questionados sobre como gostariam que seus corpos se aparentassem, expressaram o desejo de serem mais musculosos. A autora ainda menciona que estão buscando um corpo ideal, explanando que há um movimento direcionado para um corpo que se aproxima da masculinidade hegemônica. Esse conceito tradicional é um conjunto de práticas que se baseiam no domínio masculino e, conseqüentemente, na subordinação feminina (Connell, 2005).

Em sua obra, Anderson (2009) trata do termo *homophobia*, que significa o medo do homem de ser considerado homossexual ou ter a sua masculinidade questionada, sentindo a “necessidade” de provar a sua heterossexualidade. O autor formula o conceito de masculinidade inclusiva e indica haver uma diminuição da *homophobia*. A masculinidade inclusiva, adota um comportamento mais inclusivo, superando o aspecto tradicional e hegemônico do masculino.

A masculinidade pode ser entendida como um conceito flexível, sustentado por estruturas e regras sociais que sofrem alterações conforme o contexto (Guerra *et al.*, 2015). Em termos butlerianos e derridianos, Brito (2021) explica que a ideia de masculinidade que defendemos, reconhece as significações do masculino no contexto, indo além do essencialismo binário, cisgênero, heterossexual, classista e racializado. O autor argumenta a importância de que as opressões e desigualdades - que sugerem fixações identitárias - sejam superadas.

Dessa forma, buscamos compreender os efeitos da masculinidade nos corpos de estudantes, que participam das atléticas de uma universidade federal brasileira. O texto apresenta a seguinte estrutura: 2. Metodologia, que apresenta todos os procedimentos metodológicos utilizados; 3. Resultados e Discussões, que expõem e discutem os dados obtidos; e por fim, 3. As considerações finais, que apresentam uma síntese desta pesquisa.

Metodologia

Este estudo apresenta caráter qualitativo, exploratório e descritivo (Denzin; Lincoln, 2017), utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com 14 homens participantes das atléticas de uma universidade de Mato Grosso (Bauer; Gaskell, 2002). É importante salientar que o roteiro de entrevista foi inspirado nos estudos de Richard Pringle (2005), que estruturou formas de compreender masculinidades “desportivas” no cenário norte-americano.

A universidade investigada oferece 16 cursos de graduação, cada um deles possui uma atlética correspondente, entretanto, duas atléticas estavam inativas, sendo contatadas somente as 14 atléticas ativas para a realização da pesquisa. A seleção de voluntários ocorreu mediante indicação de um membro da diretoria, que atendesse aos seguintes critérios de inclusão: ser homem, ser integrante da atlética e aceitar participar de forma voluntária. Os indivíduos que não atenderam os critérios foram automaticamente inviabilizados de participar.

Após a seleção dos participantes, houve um primeiro contato pelo WhatsApp para apresentação, aceite de participação do estudo e agendamento das entrevistas. Os encontros foram realizados de modo presencial, durante os meses de julho de 2023, nas dependências da universidade, com duração média de 15 minutos. Os entrevistados receberam uma cópia impressa contendo 6 perguntas e tiveram suas dúvidas esclarecidas antes da entrevista.

Os voluntários receberam duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após a leitura e concordância foram assinadas pelo entrevistado e pelo pesquisador, garantindo que cada um permanecesse com uma cópia, seguindo as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número de protocolo 69567423.9.0000.5587.

Após conduzir as 14 entrevistas, foram realizadas as transcrições por meio do *software Microsoft Word*. Em seguida, foi realizada uma revisão atenta para assegurar a fidelidade às falas originais dos entrevistados. Os dados transcritos foram tabulados visando proteger a identidade dos indivíduos por meio do anonimato, os quais serão identificados no estudo a partir de E.01, E.02 [...] E.14, como é apresentado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Atlética	Curso	Idade	Orientação Sexual	Raça Declarada
E.01	Metabólica	Educação Física	24	Gay	Negro
E.02	Mutação	Biomedicina	22	Bissexual	Pardo
E.03	Atômica	Química	19	Heterossexual	Branco
E.04	Predadora	Ciências Biológicas	23	Heterossexual	Negro
E.05	Alphabeta	Letras	22	Gay	Pardo
E.06	Suprema	Direito	21	Heterossexual	Pardo
E.07	Nobreak	Ciência da Computação	19	Heterossexual	Pardo
E.08	Radioativa	Jornalismo	20	Heterossexual	Negro
E.09	Narcótica	Farmácia	23	Heterossexual	Pardo
E.10	Tatugirando	Agronomia	21	Heterossexual	Branco
E.11	Tectônica	Geografia	23	Heterossexual	Negro
E.12	Hipertensão	Enfermagem	20	Homossexual	Branco
E.13	Cevada	Engenharia de Alimentos	21	Bissexual	Pardo
E.14	Pedreira	Engenharia Civil	20	Heterossexual	Branco

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 1 apresenta o perfil dos entrevistados, observa-se que os 14 estudantes têm idades entre 19 e 24 anos, apresentando uma variedade étnica que inclui homens negros (4), pardos (6) e brancos (4). No que diz respeito à orientação sexual, a amostra é composta por indivíduos heterossexuais (9), bissexuais (2) e homossexuais (3). Esses estudantes cursam diferentes cursos de graduação. Além disso, apresentamos o nome de cada uma das atléticas e o seu curso correspondente.

Os dados foram analisados e interpretados conforme as orientações da análise de conteúdo de Bardin (2011). Dessa forma, os dados foram categorizados a partir de temas emergentes das entrevistas, organizados em unidades de registro e contexto. Esse processo resultou em seis categorias, que foram apresentadas e discutidas em dois tópicos a seguir.

Resultados e discussões

Neste momento analisa-se dois tópicos, com três categorias cada, que discutem acerca das percepções dos entrevistados sobre as concepções de masculinidades. No primeiro, são apresentadas as ideias dos participantes sobre as características associadas à masculinidade. O segundo tópico trata da masculinidade no contexto universitário, com foco nas atléticas

esportivas, salientando a relevância de debater esse tema na universidade e o potencial espaço para promover discussões relevantes.

- Percepções sobre masculinidades: a partir de estudantes das atléticas

O objetivo deste tópico é apresentar e discutir as percepções dos entrevistados em relação às concepções de masculinidades, por meio de figuras que demonstram falas dos participantes, organizadas em categorias e subcategorias. Desta forma, aborda os entendimentos do que é ser homem, conforme a figura 1; como o homem é definido pela sociedade, ilustrado pela figura 2; e quais são as características típicas de um homem, demonstradas por meio da figura 3.

Figura 1 – Entendimentos do que é ser homem

Dimensão Biológica	Dimensão Social	Dimensão Social e Biológica
<p>E.05 - Gay e Pardo “[...] ser homem vem bastante da biologia, né? Acho que o, o quesito mais preciso, né? É aquela pessoa com, é, o órgão sexual, sexualmente masculino. [...]”</p>	<p>E.01 - Gay e Negro “Você tem vários fatores, mas um dos grandes que a gente acaba pegando muito é o sempre fator da sociedade.”</p>	<p>E.12 - Homossexual e Branco “Complicado essa questão. Então, tipo, acho que é mesmo uma questão biológica e também de valores do que o homem tem que fazer, que já é meio direcionado na sociedade.”</p>
<p>E.13 - Bissexual e Pardo “Homem seria. É, características físico e biológico, né? [...]”</p>	<p>E.02 - Bissexual e Pardo “Ser homem é se identificar. A expressão, de masculinidade construída socialmente.”</p>	<p>E.14 - Heterossexual e Branco “Ah, ser homem é uma questão biológica. [...] Aí, acho que ser um homem é uma coisa que a sociedade pôs, colocou.”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A figura 1 apresenta a categoria de entendimentos do que é ser homem, constituída por três subcategorias. A primeira é a **Dimensão Biológica**, representada pelas falas dos E.05 e E.13, que relacionam o ser homem às questões biológicas e físicas, especialmente aos órgãos genitais. Judith Butler (1990) argumenta que o gênero não pode ser reduzido à biologia, mas sim à construção social. Logo, a atuação do homem sofre mediações socioculturais.

A segunda subcategoria, a **Dimensão Social** é representada pelas falas dos E.01 e E.02, que alegam que ser homem está relacionado a fatores sociais, sendo relevante para a construção da identidade dos indivíduos, o que resulta em um modelo de masculinidade. Nesse sentido, Bourdieu (2001) analisa como as estruturas patriarcais são replicadas ao longo do tempo, reforçando algumas perspectivas masculinas impostas pela sociedade.

A subcategoria da **Dimensão Social e Biológica**, foi representada pelas falas dos E.12 e E.14, indicando que o ser homem é uma combinação entre as dimensões biológica e social. Em partes, ser homem contempla características biológicas, mas, a identidade masculina é formada por meio da interação social (Butler, 1990). Essa categoria, apresenta fragmentos da

concepção geral sobre a masculinidade, fruto de construções sociais, históricas e culturais de cada contexto. Em seguida, analisaremos a categoria de como o homem é definido socialmente (Figura 2).

Figura 2 – Como o homem é definido pela sociedade

Papel de provedor e protetor	Normas de comportamento masculino
<p>E.08 - Heterossexual e Negro “[...] É o homem, é aquele cara que provê dentro da sociedade. [...] da sociedade colocar que homem, ele não tem valor em si, ele só tem valor enquanto ele é capaz de prover. Isso foi algo que eu pude observar ao longo da minha vida. [...]”</p>	<p>E.03 - Heterossexual e Branco “[...] É aquele que tem que ser mais sério, mais durão, aquele que tipo. É, tem que tá na frente das coisas pra resolver e ele que assumi as responsabilidades da maioria das coisas. [...]”</p>
<p>E.12 - Homossexual e Branco “[...] progenitor da casa. E que deve ser quem vai oferecer proteção para a família.”</p>	<p>E.09 - Heterossexual e Pardo “A sociedade ela induz que o homem tem que ser um alfa, assim por dizer. Tem que ser superior, tem que ser convicto do que faz.”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A Figura 2, expõe a percepção dos entrevistados sobre como o homem é definido socialmente em duas subcategorias. A primeira se apresentou pelo **Papel de provedor e protetor** nas falas dos E.08 e E.12, evidenciando que o homem, socialmente, tem que desempenhar o papel de provedor e protetor da família. Wang, Jablonski e Magalhães (2006) salientam que, atualmente, o homem não é o único e nem o principal provedor da família, desde modo, a identidade masculina não é baseada em prover e permite que o homem expresse comportamentos diferentes dessa ideia hegemônica.

A segunda subcategoria, representada pelas falas dos E.03 e E.09, explicitou que as **Normas de comportamento masculino** são regidas por padrões de comportamento estabelecidos socialmente, esperando que o homem seja um sujeito sério, forte, resistente e que ocupe uma posição de alfa. As duas subcategorias são coerentes com o modo em que o homem é definido socialmente, se aproxima da noção hegemônica de masculinidade dominante, opressora e heteronormativa (Connell, 2005). Em seguida, a figura 3, explana duas subcategorias acerca das características típicas de um homem .

Figura 3 – Características típicas de um homem

Traços hegemônicos masculinos	Traços inclusivos de masculinidade
<p>E.06 - Heterossexual e Pardo “[...] ser o sexo mais forte, não que seja forte, mais forte assim na, na teoria, ser um protetor, é. É aquela pessoa que faz, realiza aquelas atividades mais difícil, mais voltado, mais para esse lado assim.”</p>	<p>E.02 - Bissexual e Pardo “[...] eu acho difícil de dizer quais são as características típicas, porque elas são todas debatíveis, né? [...], mas nada que configure necessariamente a masculinidade.”</p>
<p>E.11 - Heterossexual e Negro “Cara, traços mais rígidos na relação de apresentar. [...] O cabelo curto, traços rígidos, barba eventualmente. [...]”</p>	<p>E.04 - Heterossexual e Negro “Não. Olhando assim, é muito difícil. Pra mim, não.”</p>
<p>E.12 - Homossexual e Branco “A uma pessoa, tipo mais sem sentimento. Tipo assim, não expressa muitas emoções.”</p>	

Fonte: Elaborado pelos autores

Acerca das características típicas de um homem, foram identificadas duas subcategorias. A primeira, **Traços Hegemônicos**, exibe por meio das falas dos E. 06 e E. 11, percepções sobre o comportamento masculino marcado por traços hegemônicos. Connell (2005), exemplifica essa masculinidade por meio de características físicas, da subjetivação de normas de comportamento, de atitudes dominantes e da não expressão de emoções. A supressão de sentimentos pode ter impactos negativos na saúde mental e nas relações interpessoais masculinas (Kimmel, 2013).

A segunda subcategoria **Traços Inclusivos**, resultado das falas do E.02 e do E.04, questionam uma única masculinidade, o que aponta para a flexibilização de conceitos tradicionais (Butler, 1990; Connell, 2005). Esses entrevistados apresentaram dificuldades em identificar as características típicas do homem, o que implica que não há um comportamento exclusivamente masculino, se aproximando do conceito de masculinidade inclusiva de Anderson (2009), que os homens adotam comportamentos mais inclusivos, distanciando-se de comportamentos considerados tradicionais entre os homens.

As duas subcategorias revelam uma transição dos conceitos tradicionais de masculinidade para um entendimento mais flexível e socialmente construído, sugerindo uma evolução das concepções, que se adequam a uma perspectiva multifacetada. Em seguida, no próximo tópico, será analisado o papel das atléticas na abordagem da masculinidade.

- Masculinidades na universidade: papel das atléticas esportivas

Este tópico visa apresentar e discutir a masculinidade na universidade, a partir do papel das atléticas, organizadas em categorias e subcategorias doravante das falas dos entrevistados. Desta forma, aborda a relevância da discussão da masculinidade na universidade, a ausência

dessas pautas nas AAAs e as atléticas como espaço para a promoção dessa pauta. A seguir, a Figura 4 representa as subcategorias que identificamos em relação à discussão de masculinidades nas universidades.

Figura 4 – Discussão de masculinidades na universidade

Importância da discussão	Descrença na relevância da discussão
<p>E.05 - Gay e Pardo “[...] É importante [...] tratar masculinidade dentro desse, desse espaço é, vai contribuir para que a gente quebra muitos paradigmas [...]”</p>	<p>E.09 - Heterossexual e Pardo “Acho que seria bom não discutir, mas sim, é, como eu posso dizer. Mostrar [...] E sim apontar [...]”</p>
<p>E.06 - Heterossexual e Pardo “Acho que seria importante, até porque, como eu tô conversando aqui com você, muitas vezes eu travei com dúvida do que, no que seria, no que responder. Então, trazer essa discussão pra o mundo acadêmico seria melhor para poder esclarecer mais pra as pessoas o que é o homem. O que é o papel do homem [...]”</p>	<p>E.13 - Bissexual e Pardo “É, eu acho que é, esse seria um assunto já muito batido, né? Porque, homem, todo mundo, desde quando ele nasce já sabe, a ele é homem. [...] Então, por isso que eu acho que não é um assunto que é relevante. Não há necessidade de comentar sobre.”</p>
<p>E.08 - Heterossexual e Negro “Eu acho que seria muito importante [...] A gente percebe que tem vários ambientes aí que moldam diferentes tipos de homem. [...] eu acho que seria importante essa discussão dentro do campo acadêmico, principalmente, já que não é um assunto que tem valorização, a gente não vê esse assunto valorizado. [...]”</p>	

Fonte: Elaborado pelos autores

A categoria de discussão de masculinidades nas universidades é constituída por duas subcategorias. A primeira trata acerca da **Importância da discussão**, indicando a relevância de abordar a temática em ambientes universitários e sugere que isso pode contribuir para a quebra de paradigmas. Já a subcategoria **Descrença na relevância da discussão**, originada de falas de dois entrevistados, o E.09 e o E. 13, que demonstram a inadequação e relevância de se discutir o tema, sendo um assunto batido e que todos sabem sobre.

Essa perspectiva pode significar uma resistência ao modelo dominante ou uma satisfação, sendo possível concluir que a discussão sobre masculinidades na universidade pode ter efeito benéfico para os acadêmicos, uma vez que 12 entrevistados enfatizaram a importância de se discutir esse tema. No entanto, um dos entrevistados manifestou descrença quanto à relevância do tema na universidade, dizendo que não seria necessário abordar o tema. A seguir, apresentaremos a categoria: Ausência de discussões nas atléticas (Figura 5).

Figura 5 – Ausência de discussões nas atléticas

Ausência de discussões sobre gênero e outros temas

E.01 - Gay e Negro

“Até o presente momento, não. Com relação à comunidade LGBTQIA+, não. [...]”

E.02 - Bissexual e Pardo

“Cara, a oportunidade de debater não. Porque a atlética não tem promovido nada, nenhum, nenhum meio de comunicação assim, entre os participantes.”

E.11 - Heterossexual e Negro

“Pior que a gente não, não tem feito essas práticas, foi bom até você pontuar que eu, que eu levo pra frente, mas a gente não tem essas discussões.”

E.13 - Bissexual e Pardo

“[...] Quando fala que em relação ao comportamento masculino, mas eu acho que esse é um assunto muito batido e todo mundo é adulto, né? Todo mundo sabe que, como deve se portar, então acho que esse assunto, ainda mais do meu curso, da minha atlética, que não tem muito homem, né? Mas. Acho que cerca de 80, 90 por cento é mulher, então acho que seria um assunto irrelevante.”

Fonte: Elaborado pelos autores

A subcategoria que trata a ausência de discussões nas atléticas, revelou que as atléticas analisadas, não apresentam nenhuma discussão a respeito do comportamento masculino no campo desportivo, nem mesmo, sobre gênero ou outros temas. Em contrapartida aos resultados apresentados, os pesquisadores Anderson e McCormark (2010) reforçam a relevância de instituições acadêmicas, como as atléticas, para a resistência às normas hegemônicas, bem como para propor momentos de reflexão e formação sobre temas emergentes.

Um ponto que emergiu dos entrevistados foi o incentivo à participação feminina nas atividades esportivas. Zeferino, Barletto e Salles (2013) explicam, que isso pode contribuir de maneira significativa para a desnaturalização do gênero no ambiente universitário. Essa análise demonstra que as atléticas não têm se dedicado a discutir temas relacionados à masculinidade, apesar de reconhecer a relevância na universidade, constatando que, atualmente, não há discussões sobre esses temas no contexto pesquisado. A seguir, a Figura 6 apresenta as Atléticas como espaço para promoção de discussões.

Figura 6 – Atléticas como espaço para promoção de discussões

Reconhecimento da importância da atlética como espaço para discutir gênero	Propostas de ações para promover discussões sobre gênero na atlética
<p>E.02 - Bissexual e Pardo “Sim, acho que ela tem essa oportunidade. E, é quase um dever, né?”</p>	<p>E.01 - Gay e Negro “É, eu acredito que sim, é as atléticas, elas têm uma força, né? Isso a gente não pode negar, é as redes sociais de cada atlética. É, é uma maneira muito boa de se trabalhar. É postando. É acerca do tema. Tentando, é, voltar um pouco mais para essas pequenas discussões que parecem, parecem ser pequenas, né? Mas não são. [...]”</p>
<p>E.04 - Heterossexual e Negro “Sim. É porque é tipo a atlética, tem uma força de influência muito grande, né? [...]”</p>	<p>E.02 - Bissexual e Pardo “Eu acho que atlética poderia, é começar a lançar eventos que tragam além da, para além da prática esportiva, é trazer pessoas que tenham conhecimento na área para falar sobre, e abrir esse espaço. [...]”</p>
<p>E.08 - Heterossexual e Negro “[...] É levando para esse lado, eu acho que, que sim, a atlética poderia levantar uma pauta sobre a masculinidade e usar o poder de influência dela para tentar [...]”</p>	<p>E.07 - Heterossexual e Pardo “Promover encontros. A atlética, ela tem um poder disso, para poder debater, para, com exemplo, chamar alguém [...] organizar uma palestra, por exemplo.”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Acerca das atléticas como um espaço para promoção de discussões, foram identificadas duas subcategorias. A primeira, **Reconhecimento da importância da Atlética como espaço para discutir gênero**, enfatiza o poder e influência das atléticas nas universidades, o que torna um espaço poderoso para a promoção de discussões que extrapolam o campo desportivo. Os depoimentos dos E.02, E.04 e E.08 demonstram que as atléticas têm força e influência para fomentar a prática esportiva e ajudar a promover a justiça social, podendo ser relevante para as experiências dos estudantes.

A segunda subcategoria, **Propostas de ações para promover discussões sobre gênero na atlética**, apresenta sugestões para promover debates sobre temas que extrapolam o campo desportivo. Por meio da promoção de debates e palestras, é possível contribuir para a conscientização e reflexão sobre diversos temas, usando o diálogo como uma ferramenta de transformação social (Freire, 1970).

Além disso, o E.01 menciona as redes sociais das atléticas como um meio de promover discussões, o que demonstra a influência midiática, sugerindo que as plataformas digitais são uma forma de abordar temas como a masculinidade (Castells, 2012). As duas subcategorias expõem a influência das atléticas na universidade, bem como a responsabilidade social de promover debates, palestras e diálogos a respeito de temas que extrapolam o campo esportivo. Além disso, as atléticas apresentam uma elevada interação nas mídias sociais, o que corrobora sua influência no dia a dia dos estudantes.

Neste tópico foram analisadas as entrevistas com 14 homens, sendo que 12 deles, reconheceram a importância de abordar a masculinidade na universidade, entretanto as AAAs não vem realizando discussões de gênero, mesmo com a potencialidade de ampliar as discussões para além do esporte. Este estudo permitiu uma análise aprofundada das relações entre os aspectos desportivos e as construções de gênero nas atléticas universitárias de Mato Grosso, fornecendo percepções significativas sobre as experiências dos homens estudantes nesse cenário.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi investigar as relações entre corpo, masculinidades e atléticas a partir de incursões por uma Instituição de Ensino Superior Pública do estado de Mato Grosso. Dessa forma, foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas, os dados obtidos são discutidos em dois tópicos: I) Percepções sobre Masculinidades: A partir de estudantes das Atléticas; e II) Masculinidades na Universidade: Papel das Atléticas Esportivas. Os estudantes são de diferentes cursos de graduação e têm entre 19 e 24 anos, sendo seis homens pardos, quatro negros, quatro branco, 10 heterossexuais, dois bissexuais e dois homossexuais.

Os dados demonstraram uma percepção tradicional de masculinidade, que reflete valores que estão estruturados na sociedade, perpetuando uma masculinidade hegemônica e heteronormativas. A análise aprofundada revelou uma alteração nos paradigmas tradicionais, o que sugere a aceitação da masculinidade mais flexível e socialmente construída. A análise revelou uma lacuna significativa, apesar de reconhecer a importância de se discutir gênero nas universidades, as atléticas não têm abordado temas relacionados ao tema.

Os resultados sugerem que as atléticas, têm uma influência significativa na comunidade estudantil e podem usar seu engajamento para promover debates, palestras e diálogos sobre questões que vão além do campo esportivo, contribuindo para um ambiente acadêmico mais inclusivo. Por fim, os resultados podem orientar a criação de políticas esportivas na universidade. Apesar de este estudo se concentrar em uma Instituição Pública de Mato Grosso, futuras pesquisas podem investigar a masculinidade em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, E. *Inclusive masculinity: the changing nature of masculinities*. New York: **Routledge**, 2009.

ANDERSON, E.; McCORMACK, M. Comparing the Black and Gay Male Athlete: Patterns in American Oppression. **Journal of Men's Studies**, v. 18, n. 2, p. 145-158, 2010..

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei nº **3.167/41**. Estabelece as bases de organização dos desportos universitários. 1941.

BRITO, L. T. de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade *queer/cuir/kuir*: disputas no esporte. **Rev. Estud. Fem.**, v.29, n.2, p.1-14 mai/ago, 2021.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: **Routledge**, 1990.

CASTELLS, M. *Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: **Paz & Terra**, 2012.

COFFEY, J. Aestheticized bodies. In: SILK, Michael L.; ANDREWS, David L.; THORPE, Holly (Ed.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London: Routledge, 2017. p. 218-227.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Londres: Sage, 2017.

DIAS, C. Esportes nos confins da civilização: mato grosso, 1920-1930. **Topoi (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 18, n. 34, p. 66-90, jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101x0183404>.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz & Terra**, 1970.

GOELLNER, S. V. A Educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação Rbce**, [s. l.], p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUERRA, V. M. *et al.* Concepções da masculinidade: suas associações com os valores e a honra. **Psicologia e Saber Social**, v.4, n.1, p. 72-88, 2015.

KIMMEL, M. *Angry White Men: American Masculinity at the End of an Era*. New York: **Nation Books**, 2013.

LARA, L. M.; RICH, E. Os estudos de cultura física na Universidade de Bath Reino Unido: dimensões de uma abordagem muito além da fisicalidade. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1311-1324, 2017.

MALAGUTTI, J. P. M.; ROJO, J. R.; STAREPRAVO, Fernando Augusto. O esporte universitário brasileiro: organizações oficiais e as associações atléticas acadêmicas. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 8, p. 1-18, 21 jun. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5325>.

PEREIRA FILHO, V. K. S.; IRBER, E. C. ; MARANI, V. H. Corpo, masculinidades e cultura física: mapeamento inicial de pesquisas nos estudos culturais físicos (physical cultural studies). **Corpoconsciência**, v. 27, e15076, p. 1-18, 2023.

PRINGLE, R. Masculinities, Sport, and Power. **Journal of Sport and Social Issues**, v.29, n.3, p. 259-278, 2005.

RAY, J. The Postqualitative Turn in Physical Cultural Studies. **Leisure Sciences**, [S.L.], v. 41, n. 1-2, p. 91-107, fev. 2019.

SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge Handbook of Physical Cultural Studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017.

SILVA, M. M. *et al.* Práticas educativas e de divertimento junto à natureza: a cultura física em Curitiba (1886-1914). **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 44, p. 1-23, 2018.

WANG, L.; JABLONSKI, B.; MAGALHÃES, A. S. Identidades masculinas: limites e probabilidades. **Psicol. rev.**, v. 12, n. 19, p. 54-65, 2006.

ZEFERINO, J. C.; BARLETTO, M.; SALLES, J. G. do C. A participação de mulheres no esporte universitário: um campo em disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v;19, n.02, p.11-30, 2013.

A IDENTIDADE INDÍGENA NA CULTURA CORPORAL BRASILEIRA: AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS AVÁ-CANOEIROS NO ESTADO DE GOIÁS

Paula Viviane Chiés
Universidade Estadual de Goiás

Vitória Roberta Santos
Universidade Estadual de Goiás

Introdução

A cultura corporal do povo avá-canoeiro representa a sua identidade, sendo que as práticas de seu cotidiano, configuradas na busca da subsistência em meio à natureza, pela caça, pela pesca, as simbologias abarcadas nas singularidades das brincadeiras, das danças que marcam a passagem do tempo no coletivo, marcam a união nas festividades, os rituais alinhadores das transições na organização social, todos esses são elementos da cultura (corporal) avá-canoeira.

A Cultura Corporal pode ser compreendida como manifestações da cultura, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, que representam a sistematização de relações do ser humano com o mundo pela dimensão corporificada (Andrade *et al.*, 2020). A categoria “Cultura Corporal” trabalha com a premissa de que todo indivíduo é um ser histórico e culturalmente constituído, nesse âmbito, para a análise da cultura corporal dos Avá-Canoeiros proposta no presente estudo, demanda-se trilhar alguns percalços da história desse povo, suas lutas pela preservação de seu território, cultura e identidade, sobretudo, buscando compreender como essas interdições trouxeram diferentes formas de contato e relações com a natureza e seus impactos na cultura corporal.

Na época da colonização, apesar da ausência de documentação (registros oficiais), há indícios da presença de cinquenta mil indígenas na região Goiás-Tocantins, entre eles: Goya, Krixá, Kayapó, Xavante, Araés, Canoeiro, Apinajé, Capepuxi, Temimbó, Amadu, Xerente, Tapirapé, Poxeti, Karajá, Gradaú, Tecemedu, Guiaguçu, Porecramecrã, Curemocrá, Akroá e Xacriabá (Pohl, 1976). No entanto, este quantitativo, já no referido período, começa a uma diminuição, o que para Lorrane Silva (2016) mostra a resistência dos povos indígenas contra todos os processos de dominação e invasões em suas terras e vidas, com confrontos, conflitos, massacres e extermínios vigentes no território goiano. Há indícios de que os avá-canoeiros se estabeleceram às margens do rio Maranhão/Tocantins e de alguns de seus afluentes antes da

penetração colonizadora do século XVIII. Possivelmente, esses indígenas sejam provenientes de regiões do baixo rio Tocantins. Essa hipótese fundamenta-se nas suas semelhanças linguísticas com grupos indígenas também estabelecidos nessas terras, tais como os assurinis do Tocantins, suruís do Tocantins, paracaná, guajajaras e tembés. Os grupos jês dominavam toda a região goiana (incluindo o atual estado do Tocantins), mas não fixavam suas aldeias próximas às margens dos grandes cursos d'água, exceto os carajás, que são macro-jês e vivem ao longo do rio Araguaia (Pedroso, 1994).

O povo indígena Avá-Canoeiro tem uma língua própria, pertencente ao sub-ramo IV da família Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi. O termo “*awã*” na língua Avá-Canoeiro, como em outras línguas tupi-guarani, significa gente, pessoa, ser humano, homem adulto. O cognome “*canoeiro*” deve-se à habilidade para navegar canoas pelas correntezas dos rios (Silva *et al.*, 2018). Acredita-se que antes da colonização, os Avá deveriam ter aldeias com população não muito grande, possivelmente de 250 a 300 habitantes, na região Goiás-Tocantins (Moura, 2006). Em 1820, esse povo começou a ser encontrado nas altas montanhas entre o rio Maranhão e os povoados de Santa Tereza e Amaro Leite; em algumas aldeias no rio Canabrava, entre outros lugares dos estados de Goiás e Tocantins. Somente a partir da década de 1970 partes de grupos dos Avá-Canoeiros passaram a ter contato permanente com não índios (Silva, 2010).

A família do avá-canoeiros no rio Tocantins em Goiás foi contactada em 1983, um ano após o início da construção da Usina Hidrelétrica Serra da Mesa, abarcada em Terra indígena, numa área de 38 mil hectares ainda em processo de homologação, na margem esquerda do rio Tocantins, há 14 km da jusante da Usina de Serra da Mesa que ocupou três mil hectares dessas terras. A década de 1950 foi marcada por conflitos entre fazendeiros e os Avá-Canoeiros, principalmente na região da Serra da Mesa, nos municípios de Campinaçu e Minaçu (Silva, 2016). Os massacres que sucederam foram responsáveis por uma quase dizimação desse povo, entre eles destaca-se o que ocorreu aproximadamente no final da década de 1960, na região conhecida pelos Avá-Canoeiro como *Mata do Café*, quando um grupo de lavradores de Campinaçu se reuniu e destruiu a aldeia dos avá-canoeiros situada às margens do rio Carneiro, na “*Mata do Café*”, tendo-se demonstrado nesse caso, também o descaso da política indigenista da época (Pedroso, 1994).

Depois dos massacres sofridos e de todo o processo de dispersão espacial, sobreviventes ao massacre da “*Mata do Café*” (Matxa, Nakwaxta, Tuia e Iawi), tiveram que reorganizar drasticamente seu modo de vida, ou seja, desenvolver novas estratégias de convivência no território, fugindo com medo dos *maira* (não indígenas) e carregando as marcas em seus corpos e em suas memórias da violência sofrida ao longo de uma trajetória de sangue e aniquilação

cultural. Atualmente, os Avá-Canoeiro estão divididos em duas famílias: uma habitando a bacia do Rio Araguaia em Tocantins, e outra habitando a bacia do Rio Tocantins em Goiás (Silva, 2016; Silva *et al.*, 2018). Segundo Rodrigues (2018) quando os sobreviventes desse massacre e de outras interdições, passaram a perambular por anos, escondendo-se em grutas, sendo atacados e mortos por animais, e refugiando-se em locais de difícil acesso.

Nessa feita, o objetivo do estudo foi discutir as mudanças no cotidiano do povo avá-canoeiros advindas dessas interdições, e o que dessas transformações emergiram novas relações com a natureza e expressões de práticas corporais. Entendendo que, por vezes, pelas diferentes conjunturas, essa etnia com uma relação “simbiótica” com as águas, com o nado, com as canoas, teve que sobreviver fugindo das perseguições dos *mairas* e se ocupar dos territórios internos das florestas, longe das águas.

Em busca da história e cultura do povo Avá-Canoeiro: questões metodológicas

O estudo apresenta embasamento qualitativo e de abordagem teórica (Yin, 2016), tendo sido delimitada por levantamento bibliográfico em três direcionamentos: 1) Conhecer a história e cultura do povo indígena – avá-canoeiro; 2) Conhecer as práticas corporais indígenas avá-canoeiras; e 3) Conhecer as singularidades e similitudes da cultural (corporal) avá-canoeira com outras práticas corporais indígenas (outras etnias). O levantamento bibliográfico foi desenvolvido com articulação de descritores como: “avá-canoeiros”; “cultura corporal avá-canoeira”; “práticas corporais avá-canoeiras”; “jogos indígenas”, em dois principais bancos de dados: *google acadêmico* e *Lens*. No percurso inicial de identificação do material bibliográfico foram selecionadas as obras de três autoras que se tornaram balizadoras para a contextualização da história do povo avá-canoeiros, assim como, do legado de interdições pelas quais sofreram e ainda sofrem os povos indígenas, tendo permitido o embasamento e continuidade da discussão proposta ao presente estudo. Segue abaixo a relação das autoras e obras:

Quadro 1 – Obras estruturantes da conjuntura abarcada pela pesquisa

Autoras	Títulos	Publicação	Ano
---------	---------	------------	-----

LORRANNE GOMES DA SILVA	Avá-canoeiros a resistência dos bravos no cerrado do norte	Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás	2010
	Singrar rios, morar em cavernas e furar jatóka: ressignificações culturais, socioespaciais e espaços de aprendizagens da família avá-canoeiro do rio Tocantins	Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás	2016
DULCE MADALENA RIOS PEDROSO	O Povo Invisível	Livro	1994
PATRÍCIA DE MENDONÇA RODRIGUES	O legado de <i>Tutawa Āwa</i> e os Avá-Canoeiro do Araguaia1	Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.	2018

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

O destaque das referidas obras e autoras não desmerece a *expertise* e importância dos demais trabalhos na temática, no entanto, no presente estudo, pela sua singularidade metodológica foi imprescindível a estruturação do contexto abarcado pela análise das referidas obras para se atentar acerca das conjunturas e de perspectivas predominantes na cultura corporal avá-canoeira. No âmbito da análise das práticas corporais indígenas, o estudo selecionou artigos na área de Educação Física que se reportam aos significados dessa cultura corporal, ressaltando que a discussão foi desenvolvida com a leitura dessas expressões lúdicas em diferentes povos indígenas, pois não foi identificada nenhuma publicação nacional na área que se debruçou especificamente nas práticas corporais dos povos avá-canoeiros

A identidade indígena na cultura corporal brasileira

Muitas práticas lúdicas que foram inseridas na cultura comum, cotidiana, das brincadeiras e jogos no Brasil apresentam a sua raiz na cultura indígena, observasse isso no Arco e Flecha, Tobdaé, Adugo ou Jogo da Onça, Arranca Mandioca, Peteca, Cabo de Guerra e corrida do Saci. Dentre essas práticas, há algumas aparentemente desconhecidas como o Tobdaé, no entanto, este jogo de origem das tribos indígenas, como entre os Xavantes, do Mato Grosso, é similar à tradicional brincadeira de “queimada”, mas essa, em sua origem indígena, se joga em duplas, e, ao invés de uma bola, usam-se petecas.

As práticas corporais indígenas são derivadas do cotidiano da cultura indígena: Arco e flecha, Futebol, Arremesso de lança, luta corporal, natação, canoagem, atletismo, corrida com tora, Xikunahity (futebol de cabeça), Zarabatana, Rônkrâ e cabo de guerra. Como exemplo, no caso do Arco e Flecha, os povos indígenas usavam muito esse instrumento como arma de guerra, ou mesmo, para a caça, pesca e rituais. Na maioria das tribos indígenas brasileiras, o arco é feito do caule de uma palmeira chamada tucum, de cor escura, muito encontrada próxima aos rios, tanto que o povo Gavião, do Pará, o confecciona com a madeira de cor vermelha, chamada aruerinha. Os povos do Xingu utilizam o pau-ferro, o aratazeiro, o pau d'arco e o ipê amarelo. Os índios do alto Amazonas usam muito a pupunha, e as tribos da língua tupi são as únicas que, às vezes, utilizam a madeira das palmeiras. O padrão do tamanho do arco obedece à necessidade de seu uso, de acordo com a cultura de cada povo. A flecha é feita de uma espécie de bambu, chamada taquaral ou caninha. A ponta é feita de acordo com a tecnologia de cada etnia. Há aquelas flechas mais longas e as pontas tipo serra, muito usadas para a pesca. Outras pontas são feitas com a própria madeira da flecha. Alguns povos colocam ossos e mesmo dentes de animais. Há outras flechas praticamente sem ponta, mas com uma espécie de esfera (coquinhos), usada na caça aos pássaros. O objetivo é abater a ave e evitar ferimentos na pele ou danos às plumas e penas. Há também um outro armamento semelhante ao arco, em que se arremessa pedra, chamada bodoque (Secretaria [...], 2020).

A cultura indígena apresenta uma diversidade de práticas, trazendo à tona diferentes versões dos elementos da cultura corporal definidas por cada etnia. As lutas corporais praticadas pelo povo Xavante e o *huka huka* praticado por alguns povos indígenas xinguanos, além das práticas com bola como o *ronkrãn* (jogado com “borduna”, espécie de bastão e coco, utilizado como bola, praticado pelos Kayapó, e o *jikunahati* (jogo realizado com bola feita da seiva da mangabeira e jogado apenas com a cabeça), tradicionalmente praticado por alguns povos que habitam a região do Mato Grosso, como os Pareci, Irantxe e Enawenê Nawê, entre outros. Além das lutas corporais e jogos com bola tradicionalmente praticados, foram reconhecidos como práticas “esportivas” indígenas, as modalidades de arco e flecha, natação,

canoagem, pesca, cabo de força, jogos com peteca (peikrã), corridas como a de tora de buriti tradicionalmente praticada pelos povos akuen (Xavante e Xerente), entre outros povos do tronco linguístico macro-jê (Parente; Leite, 2018).

Somos múltiplos: cultura (corporal) no cenário dos “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”

Os “*Jogos Mundiais dos Povos Indígenas*” (JMPI) derivaram de um evento anterior *Os Jogos (Nacionais) dos Povos Indígenas*. A ideia desse evento no plano nacional surgiu em 1980, com a proposta de realização das Olimpíadas Indígenas. Em 1980, Carlos e Marcos Terena, dirigentes da Organização Não Governamental “Comitê Intertribal” (ITC), idealizaram a realização das “Olimpíadas Indígenas”, no sentido de agregar valores dos esportes tradicionais indígenas, no entanto, esse movimento se efetivou somente em 1996, com a criação do Ministério Extraordinário dos Esportes e Turismo, que apoiou os irmãos Terena na criação de um evento esportivo que daria visibilidade aos povos indígenas do país. Esse apoio viabilizou a realização do “I Jogos dos Povos Indígenas”, isto é, a primeira ação em nível de Governo Federal que promoveu um evento esportivo nacional cujo protagonismo tenha sido de representantes indígenas para os povos indígenas (Vázquez, 2014).

Em 1996, o então Ministro dos Esportes, Pelé, aprovou a iniciativa e promoveu o evento, cuja primeira edição foi disputada em Goiânia. Essa primeira edição dos jogos nacionais teve como objetivo a integração das diferentes tribos, assim como o resgate e a celebração dessas culturas tradicionais. A edição dos Jogos de 2003, por exemplo, teve a participação de sessenta etnias, dentre elas os Kaiowá, Guarani, Bororo, Pataxó e Yanomami.

A periodicidade dos jogos nacionais é anual, com exceção do intervalo ocorrido em 1997, 1998, 2006 e 2008 quando não houve edições. Esse evento tem a finalidade de buscar a valorização dos jogos tradicionais indígenas como forma de salvaguardar seu patrimônio cultural, promovendo a aproximação e diálogo entre os diferentes povos, celebrando seus costumes, tradições e valores, assim como sensibilizando os *não indígenas* sobre a diversidade das culturas indígenas e sobre a importância dessas culturas para a formação dos Estados nacionais. O critério para a participação desses jogos é a força cultural das etnias, considerando tradições, como a língua, a dança, os rituais, os cantos, as pinturas corporais, o artesanato e as práticas físicas-corporais tradicionais (Secretaria [...], 2020).

Os “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas” (JMPI) foram idealizados pelo Comitê Intertribal Indígena (ITC), com apoio do Ministério dos Esportes e de maneira especial da Organização das Nações Unidas (ONU), e transmite como mensagem central: “O importante

não é competir, e sim, celebrar”. Essa idealização do JMPI contou com o apoio de 16 países que decidiram que esse evento seria realizado no Brasil. Assim, o evento é uma realização do ITC como idealizador, organizador e articulador do apoio de setores governamentais e privados, de maneira especial o apoio da ONU (Roque, 2017).

A primeira edição dos JMPI ocorreu na cidade brasileira de Palmas (TO) entre os dias 23 de outubro e 1 de novembro de 2015, tendo a participação de mais de dois mil atletas indígenas de 22 países[1]. O lema do I JMPI foi “Em 2015, somos todos indígenas”. A programação foi dividida em *jogos de integração*, com atividades tradicionais praticadas pelos povos indígenas brasileiros como arco e flecha e arremesso de lança; *jogos de demonstração*, aqueles específicos de determinada etnia como a corrida com toras, jogo de bola com a cabeça, peteca entre outros; e, os *jogos ocidentais*, com práticas incorporadas pela cultura indígena como o futebol, corrida e o cabo de força. Os jogos indígenas não foram concebidos como uma competição tradicional, mas como celebração, uma festa ritual com a representatividade de cada identidade cultural (Camargo, 2016).

Os jogos tradicionais espelham a diversidade cultural que existe entre os povos originários e expressam um modo de vida que está intimamente associado ao seu meio ambiente – recursos vegetais, animais, hídricos e minerais – e com as diferentes etapas da vida – o percurso entre o nascimento e a morte, bem como todos os sentidos que são atribuídos a esses períodos da trajetória humana.

Os jogos tradicionais espelham a diversidade cultural que existe entre os povos originários e expressam um modo de vida que está intimamente associado ao seu meio ambiente – recursos vegetais, animais, hídricos e minerais – e com as diferentes etapas da vida – o percurso entre o nascimento e a morte, bem como todos os sentidos que são atribuídos a esses períodos da trajetória humana. Os jogos fazem parte de um conjunto de significações culturais composto pelos rituais, pelas tradições orais, pelos ritos de passagem e pelas atividades cotidianas para a garantia da sobrevivência. É comum, por exemplo, que determinado jogo se inicie com algum tipo de ritual, que traz consigo fortes representações da cultura daquela nação indígena, ou que ele mesmo seja parte de algum ritual, o que deixa clara a relação entre essas práticas ditas esportivas e a cultura daquele grupo (Roque, 2017, p.21-22).

Lembrando que as provas atléticas que compõem os JMPI são derivadas do cotidiano da cultura indígena: Arco e flecha, Futebol, Arremesso de lança, luta corporal, natação, canoagem, atletismo, corrida com tora, Xikunahity (futebol de cabeça), Zarabatana, Rônkrê e

cabo de guerra. Muito do desenvolvimento dessas práticas no formato competitivo em suas inserções nos JMPI, tem tentado manter a diversidade cultural de cada povo indígena, mostrando como, acima de tudo, a proposta do evento é demonstrar raízes da cultura de cada povo, consagrando uma interação e sensibilização dos *não indígenas* sobre o que ocorre de expressão cultural, acreditando que o conhecimento ameniza as possibilidades de preconceito até hoje iminente em nossa cultura.

Na prática de competição do Arco e Flecha são usadas as flechas cedidas pela organização dos jogos, não havendo um grande aproveitamento na precisão dos lançamentos, em outras situações também é comum cada competidor confeccionar os seus próprios arcos e flechas. Segundo o indígena Terena[2], "ao trazer seu próprio equipamento, o atleta aprimorou sua demonstração e possibilitou o uso mais apurado, pois sendo um objeto de uso pessoal, permitiu o exercício da técnica de cada guerreiro ao retesar a corda, na calibragem da flecha e na habilidade de seu lançamento". Terena explicou que a variedade de arcos e flechas ganha um único objetivo que é o alvo. Para associá-lo às culturas, os índios se reuniram e decidiram que o alvo seria o desenho de uma anta, muito caçada tanto no centro-oeste quanto no sul (I Jogos, em Goiânia, e II, em Guairá, no Paraná). Em Marabá, onde os Jogos foram realizados na beira do Rio Tocantins, praia do Tucunaré, os indígenas optaram pelo desenho de um peixe, o tucunaré, abundante nos rios da região.

Importante ressaltar o caráter político alcançado pelos JMPI. A realização dos jogos indígenas em Palmas, no caso a 1ª. Edição em 2015, beneficiou a cidade com infraestrutura esportiva construída especialmente para a realização do evento, assim como, houve uma troca de experiências entre a população local e as diversas comunidades indígenas que participaram do evento. O maior legado, no entanto, foi a grande visibilidade que essas comunidades, no Brasil e do mundo, conseguiram ao longo dos jogos (Camargo, 2016).

No dia 28 de novembro, cerca de 100 índios interromperam as competições na Arena Verde para protestar contra a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215 na comissão especial da Câmara dos Deputados. Os cartazes contra a PEC estavam na arena dos Jogos e nas arquibancadas. Alguns índios pintaram seus corpos com frases de repúdio à proposta. A PEC 215 altera as regras para a demarcação de terras indígenas, de remanescentes de comunidades quilombolas e de reservas. Pelo projeto, o Congresso Nacional passa a dar a palavra final sobre o tema. O texto proíbe ainda a ampliação de terras indígenas já demarcadas e prevê a indenização de proprietários inseridos nas áreas demarcadas, ainda que em faixa de fronteira. A manifestação durou cerca de 20 minutos e foi pacífica (p.62).

O enfoque nos “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”, além de seu conteúdo cultural rico de discussão frente à cultura indígena dos povos nativos, também ressalta a importância das trocas de experiências e conscientização das origens de nossa cultura, das discriminações étnicas permanentes sofridas pelas tribos indígenas no Brasil, pelas injustiças, exploração ilegal de terra e exploração do meio ambiente, todas essas ações atingem de forma imediata e direta a vida e sobrevivência desses povos e de suas culturas.

Na flecha, no rio e na luta: a cultura (corporal) do povo Avá-Canoeiro

Nota-se que a cultura corporal consegue retratar a identidade de um povo, “o que lhe move, qual a sua história”, isso porque ela eterniza o acervo de formas de representação do mundo que a humanidade tem produzido historicamente, e que se expressam, assim como, são difundidas como jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, dentre outras práticas corporais (Coletivo de Autores, 1992, 2014). A construção identitária dos povos indígenas é traçada por sentidos e significados que se singularizam culturalmente e marcam relações com formas lúdicas de apreensão da realidade: jogos, danças e brincadeiras (Almeida *et al.*, 2010).

A história dos avá-canoeiros é uma história de resistência e resiliência que se deflagra na historicização de sua cultura corporal. Com cultura abalada nas margens dos rios, vivendo da pesca, da agricultura, o povo avá-canoeiro, muitas vezes, foi vitimizado por circunstâncias históricas marcadas por conflitos com outras etnias e arbitrariedades sobre os direitos dos povos indígenas, o que levou esse povo a se ajustar, buscando a sobrevivência no interior do território sem contato com as margens dos rios, também tiveram que avantajá-la sua luta e resistência para que forças externas não destruíssem a sua cultura, costumes e tradições. Portanto, a cultura corporal Avá-Canoeira apresenta o símbolo da resiliência, tendo desenvolvido atividades corporais que dessem sustentação a essas demandas que as condições de vida encerravam, e que instituíram diversas expressões corporais e práticas, por vezes, associadas à caça, à luta para defesa de seu povo, de sua comunidade e território.

A sobrevivência que antes ocorria centrada na pesca devido à comunidade estar estruturada nas margens dos rios, com o deslocamento para o interior do território, ocorreram mudanças na caracterização e sentidos das práticas corporais avá-canoeiras, assim, o que envolvia as técnicas corporais (Mauss, 2018) para o nado, o deslocamento pelas canoas para as distâncias maiores, passa a se fundamentar no aprimoramento da caça de pequenos e grandes animais circulantes no interior das florestas. Vale ressaltar que Mauss (2018) atrela a ideia das técnicas corporais aos “usos” que os seres humanos fazem de seus corpos em todos os cantos

do mundo e nos vários momentos históricos, tendo esse emprego um sentido tradicional, passado de gerações a gerações por meio de símbolos.

De acordo com Silva (2016), as inúmeras perseguições e os massacres, aos poucos, provocaram uma redução drástica do povo avá-canoeiro, o que levou às inevitáveis mudanças em seu modo de vida, mesmo porque tiveram que se adaptar a novos espaços, práticas e hábitos cotidianos. As práticas corporais representam uma materialidade corpórea historicamente construída, considerando-se que o ser humano não nasce saltando, arremessando, jogando, logo, todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Coletivo de Autores, 1992, 2014). Dessa forma, a posição da categoria “cultura corporal” como referência de análise da caracterização da cultura do povo Avá-Canoeiros, justifica-se pelo fato de que a natureza expos histórica e continuamente o ser humano (e suas comunidades) a desafios para sobrevivência, sobretudo, impondo-o a superar as alternativas e possibilidades iniciais, e adaptar as suas atividades corporais como respostas a determinados demandas (Silva, 2016).

Considerações Finais

Os estudos sobre as culturas indígenas e suas práticas corporais abrem o universo de múltiplas relações que esses povos desenvolvem com a natureza, com o seu entorno. Relações essas, muito mais dialógicas e simbióticas do que se pressupõem nas demais culturas, sobretudo, dos *mairas*. Os povos indígenas convivem com a natureza, tendo-a como parte de suas existências e não como “algo” que possa ou deva ser controlado para se obter mais do que a subsistência exige, nisso observa-se como as práticas corporais indígenas exaltam a caracterização do cotidiano. O corpo age diretamente na natureza, ocupa o seu espaço de destaque na conquista do alimento, na superação dos obstáculos para o deslocamento, para a segurança, portanto, a cultura corporal do povo avá-canoeiro não pode ser retratada sem se conhecer, primeiramente, quais caminhos foram sendo trilhados na sua história.

Vale ressaltar a demanda de estudos que perscrutem as nuances da história do povo avá-canoeiro, identificando, reconhecendo, catalogando e registrando a sua cultura corporal, assim, chegando a um retrato mais fidedigno da singularidade de seus traços culturais.

Referências

ALMEIDA, A. J. M. de; ALMEIDA, D. M. F. de; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, p. 59-74, 2010.

ANDRADE, L. C.; ANDRADE, J. S. D.; LIMA, W. P.; XIMENES, P. A. S. Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia-Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 2, 2020.

CAMARGO, V. R. T. Somos todos indígenas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.68, n.01, Jan./Mar. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez editora, 2014.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

MOURA, Marlene Castro Ossami. Os Tapuios do Carretão. In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. (coord). **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural**: Ed. da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, pp 153-220, 2006.

PARENTE, F. de A. V.; LEITE, J. O. **Esporte e Lazer na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás-UFG**. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

PEDROSO, Dulce Madalena Rios. **O Povo Invisível: a história dos Avá-Canoeiros nos séculos XVIII e XIX**. Goiânia: UCG, 1994.

POHL, J. Emanuel. **Viagem no interior do Brasil**. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia. Coleção Reconquista do Brasil, 14, 1976.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **O legado de Tutawa Áwa e os Avá-Canoeiro do Araguaia**, 2018.

ROQUE, L. *et al.* **Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar!** Brasília: PNUD, 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Jogos dos povos indígenas**. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>>. Acesso em: 31 de março de 2020.

SILVA, L. G. **Avá-Canoeiro, a resistência dos Bravos no cerrado do norte goiano: do lugar ao território**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás – UFG.

SILVA, L. G. da. **Singrar rios, morar em cavernas e furar jatoká: ressignificações culturais, socioespaciais e espaços de aprendizagens da família Avá-Canoeiro do Rio Tocantins**. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás-UFG.

VÁZQUEZ, M. H. *et al.* **Jogos Interculturais Indígenas**. 2009. Disponível em: http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000974_docu1.pdf Acesso em dezembro de 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

[1] Argentina, Austrália, Brasil, Colômbia, Canadá, Chile, República do Congo, Equador, Estados Unidos, Etiópia, Filipinas, Guatemala, Finlândia, França (Guiana Francesa), México, Mongólia, Nova Zelândia, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Rússia, Uruguai e Venezuela.

[2] A primeira atividade do Arco e Flecha no âmbito esportivo intertribal que se tem notícia ocorreu em 1997, no I Jogos dos Povos Indígenas, realizado em Goiânia. A iniciativa, idealizada pelo indígena Carlos Terena, resultou do patrocínio do Ministério dos Esportes e da parceria com o governo do Estado de Goiás do Comitê Intertribal e do apoio da FUNAI (Secretaria da Educação do Paraná). Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/>.

“QUEM AMA NÃO MATA”: O CASO ÂNGELA DINIZ À LUZ DO BINARISMO E DO DIALOGISMO

Taynara Reges Cardoso
Universidade Estadual de Goiás

Introdução

Ao pensar o corpo da mulher na movimentação documental que esse corpo é descrito e perpassado, muito já foi relacionado com questões fisiológicas e biológicas, pouco discutido por uma perspectiva social, mutável de transformação a partir da sua relação com o meio.

O artigo apresenta a noção de binarismo discutindo os sentidos que emergem cinco manchetes do jornal *O Globo* acerca do assassinato de Ângela Diniz na perspectiva dialógica da linguagem[1] a partir de uma visão bakhtiniana. Este capítulo considera as reflexões e influências da construção dos corpos femininos, dos movimentos feministas e dos estudos de gênero contra um pensamento técnico que defende essa movimentação nos corpos, considerando o ato discursivo como individual, inclusive os que serão analisados na seção adiante. Em primeiro lugar, é apresentada como questão norteadora: qual o poder do binarismo sobre o corpo feminino?

O capítulo traz uma abordagem fundamental na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin para mostrar e reforçar a língua entendida como base no conceito de enunciado[2], como um processo social, para além de um sistema, considerando atributos ideológicos e atividades enunciativas constituídas historicamente. Nessa perspectiva, este trabalho busca pensar o corpo como expressão de diversas manifestações sociais, culturais, econômicas e políticas, caracterizando-se como uma formação histórica do ser (Volóchinov, 2018).

Assim, o objetivo é analisar as manchetes do jornal *O Globo* sobre o caso de Ângela Diniz, explicitando a condição binária, sua força, caracterizando-a como poder condicionante em corpos, principalmente, corpos femininos. Nesse contexto, busca evidenciar as manifestações corporais na contemporaneidade, como a utilização do termo *queer*[3] relacionando-as com as movimentações sobre a questão de sexo-gênero na década de 70 e 80 quando o caso de Ângela Diniz tomou espaço na mídia brasileira e os casos de violência contra a mulher começaram a ganhar destaque.

De maneira análoga, identificar mecanismos de controle presente nas narrativas lidas e analisar as possibilidades de intervenção, para além dos padrões binários, elucidam um corpo em constante evolução a partir das suas relações sociais. Para Volóchinov (2018, p. 179), “uma

forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal [...] a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo”, ou seja, só é possível entender essas narrativas por meio do contexto histórico real.

O presente estudo apoia-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, utilizando fontes primárias que ainda não foram tratadas cientificamente. Apollinário (2009, p. 67) destaca que “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” pode ser objeto da pesquisa documental.

O artigo apresenta cinco manchetes que enfatizaram as notícias sobre o assassinato de Ângela Diniz. São analisados exemplares do jornal *O Globo*[4], do período matutino, que circularam nas ruas de Belo Horizonte entre 14/10/1979 até o dia 07/11/1981. A pesquisa ocorreu em duas etapas: a primeira contou com uma avaliação preliminar dos documentos, selecionando os jornais “em destaque”, no site, que faziam alguma referência ao assassinato, dando prioridade ao aspecto imagético e aos títulos das manchetes. Em segundo plano, ressaltou-se o contexto no qual o documento foi produzido não considerando as precisões e interpretações imediatas no momento das análises. Os exemplares foram lidos e grifados, recortando-se trechos para serem correlacionados com a discussão sobre binarismo e sobre a linguagem em Bakhtin.

A pesquisa, de caráter exploratório, levanta informações para a materialização dos fenômenos investigados. Observou-se que há poucos estudos que tratam explicitamente sobre as relações entre esses objetos no âmbito da linguagem, razão pela qual o presente estudo também justifica.

O binarismo como questão

Dialogar sobre a binariedade, 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. Conforme afirma Le 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.

Sendo assim, as relações sociais estão presentes nas questões de gênero e, evidencia 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.

A partir desse dualismo, a teoria *queer*, juntamente com os estudos feministas, buscam representar corpos que são postos em oposição à heteronormatividade compulsória[5], rompendo com um sistema criado há séculos para segregar e esconder as pessoas do que elas são. Feminilidade e masculinidade são termos, por exemplo, construídos, carregados de influências que reafirmam padrões utópicos e ao mesmo tempo, cumprem com a normatividade através da prática social, controlando e reforçando uma hegemonia[6] cultural em diferentes dimensões.

Os movimentos feministas, entendendo esse poder[7], começaram a utilizar a palavra gênero[8] para designar as organizações sociais entre os sexos. Na primeira onda do feminismo, como é classificado, o gênero estava relacionado diretamente com o determinismo biológico[9]; já na segunda onda, o gênero passou a ser uma tradução cultural do sexo. Toda essa movimentação, principalmente a partir da segunda onda, veio para tentar explicar o patriarcado e a necessidade masculina em dominar as mulheres (Scott, 1995).

A referência do presente capítulo aos estudos feministas e aos estudos *queer* e de gênero dão suporte para evidenciar e discutir o contexto social do caso de Ângela Diniz. Nos anos de 1970, houve um significativo crescimento dos estudos feministas contra toda forma de discriminação e violência sobre o corpo da mulher. De acordo com Silva (2021, p. 54) a violência na época “era vista como forma de correção para o bom desenvolvimento da ordem social, sendo comum homens agredirem as esposas e filhas a fim de controlá-las”.

Com isso, ao pensar o gênero, logo, 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 (Scott, 1995).

Então o que pode ser considerado natural? Preciado (2016) referencia tanto o sexo quanto o gênero como tecnologias de dominação que a todo o momento está diminuindo os corpos a um processo heteronormativo que controla as relações sociais.

Essa movimentação fez e faz com que pensemos o que é dito como diferente e/ou normal na sociedade. E quanto às mulheres e suas expressões corporais? Toda essa prática está relacionada com as questões históricas e à produção de significados.

O caso de Ângela Diniz

Às 20h10 do dia 30 de dezembro o soldado da Polícia Militar Adilson Ferreira Peixoto [...] informou que havia ocorrido um crime de morte na Praia dos Ossos. Indo ao local, o APJ Edésio da Costa constatou a veracidade do fato, encontrando o corpo sem vida de Ângela Maria Fernandes Diniz, nascida em Minas Gerais, de cor branca, em 10/11/44, filha de Newton Viana Diniz e de Maria Espírito Santo Diniz, no corredor interno da casa em que residia defronte à porta do banheiro. (Jornal O GLOBO, 14/10/1979, matutino, p. 18, grifo pessoal).

A naturalização de mulheres vítimas de violência era fortemente recorrente na década de 1970, muitos jornais da época faziam divulgações sobre feminicídio de forma mascarada. Existia uma equivocada moralidade e simbologia presente na sociedade brasileira em que homens assassinos eram livres e vítimas em defesa de suas vontades e costumes, romantizando e dramatizando todo e qualquer ato de violência contra a mulher.

Essa afirmação está atrelada ao que é posto como aceitável, visível, sobre uma masculinidade branca, heterossexual construída continuamente levando as pessoas a acreditarem em súbitos, atitudes incontroláveis e motivos significativos para a chegada de comportamentos violentos. O que aconteceu no caso de Ângela Diniz foi um olhar da sociedade repleto de estereótipos e costumes diante do assassino, que teve um impacto questionável no sistema judicial.

Raul Fernando do Amaral Street, mais conhecido como Doca Street, um homem branco, burguês, tradicional da época, era humilde e singular, mas por muitos considerado depressivo, agitado, ansioso e com ideias suicidas. Passou a sua infância toda em uma fazenda, em São Paulo. Estudou francês, fez curso de agronomia e, em 1970, já com 34 anos, foi tentar a sorte grande em Miami, nos Estados Unidos. Trabalhou em diversas funções, mas não obteve sucesso. Ao voltar para o Brasil, casou-se com uma mulher muito rica, evento destacado na elite social de Belo Horizonte, onde sua esposa morava (Jornal O GLOBO, 14/10/1979, matutino, p. 18, grifo pessoal (Zimmermann, 2009)).

Doca Street, aos olhos de outras pessoas, como a empregada e alguns amigos de Ângela era um sádico sanguinário, como descreve uma das empregadas. Adjetivações como vagabundo, mentiroso, aproveitador dos bens materiais de Ângela, emergem em alguns comentários feitos no Jornal *O Globo*, na página 18 da edição matutina de 14 de outubro de 1979.

Le 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”. Não há nada de natural nos seus gestos ou sensações, ou seja, o comportamento de Doca Street traduziu gestos,

costumes, signos construídos em seu ato contra Ângela Diniz. O mesmo, com toda sua frieza, explicou, com detalhes, o momento exato do ocorrido.

Cheguei até o carro e voltei para casa. Como Ângela não me pediu para ficar, ajoelhei-me aos seus pés e implorei para me deixar viver com ela. Ela gritou como sempre fazia. Brigamos. Ela atirou um isqueiro no meu rosto. Pode olhar: o isqueiro está até amassado. Pedi, implorei para Ângela não me abandonar. Ela começou a atirar objetos em mim, até esta valise [...]. Nesta maldita maleta estava a bazetta. A maleta se abriu e a arma caiu no chão. Estava louco de amor, meu ciúme por Ângela era doentio. Peguei a arma e passei a atirar [...] fui disparando e quando percebi que havia atingido Ângela [...], fui para o carro decidido a me entregar à Polícia, mas na porta fiquei arrependido. Pensei em meus filhos e segui para São Paulo, onde cheguei às 4 horas de manhã. (Depoimento de Doca Street, Jornal O GLOBO, 14/10/1979/, matutino, p. 18).

De acordo com Fiorin (2006) o real está sempre apresentado de forma semiótica, por meio da linguagem. Todo discurso, como o depoimento acima, está rodeado de outros discursos que o circundam, tendo que levar em consideração o individual, mas também o social. Mas quem era Ângela Diniz?

Ângela Diniz, era rica conhecida como uma mulher independente, bonita, da socialite mineira. 32 anos, mãe de três filhos que teve com seu primeiro marido, Milton Villas Boas, um engenheiro famoso da época. Aos 15 anos foi considerada a mulher mais bonita da sociedade mineira. Após a separação de seu antigo marido, ficou ainda mais famosa, frequentando bares e festas, de acordo com revistas e jornais, continuava cada vez mais bonita e, até ficou conhecida como a “Pantera de Minas” (Jornal O GLOBO, 31/12/1976, matutino, p. 80, grifo pessoal).

A mulher na luta pelo espaço, pela autonomia, contra a normalização diante de todo determinismo biológico (homem valente, mulher bonita) foi gerando inúmeras violências sobre o seu corpo. A emoção advinda do homem pela busca da posse gerou uma estrutura social na década de 1970 e de 1980, quando o homem castigava, agredia e oprimia a sua esposa, ações legalmente naturalizadas.

A Lei de 11.340/06, anos depois, mais conhecida como “Lei Maria da Penha”, veio 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”[10] (Silva, 2021), um dos argumentos do advogado Evandro Lins e Silva, por exemplo, em defesa do seu cliente Doca Street.

No primeiro julgamento, Evandro narrou a boa conduta de Doca desde a infância e enfatizou a emoção culpada do crime, colocando Doca Street como um homem traído e

enganado por Ângela, uma desilusão amorosa que, inclusive, comoveu júri, juiz, promotor, outros servidores e os jurados que foram capazes de inocentar o assassino. Com isso, é possível afirmar que o patriarcalismo esteve presente em todos os discursos dos jornais e nas atitudes de Doca Street (Zimmermann (2009).

Nítido observar a noção regulatória de controle de Doca impossibilitando as diversas formas de identidade sexual e de gênero assumidas por Ângela. O criminoso assassinou sua ex-companheira Ângela Diniz que, logo após pedir separação, foi morta com três tiros no rosto e um na nuca. O crime ocorreu na Praia dos Ossos, em Búzios, no dia 30 de dezembro de 1976. Doca Street, na época dez anos mais velho que Ângela Diniz, dispara sobre ela com uma arma de sua propriedade. No primeiro julgamento ele foi absolvido em primeira instância, foi beneficiado “com a suspensão condicional da pena conforme o artigo 696 do Código de Processo Penal” (Silva, 2021, p. 60).

Doca afirma ter matado Ângela por amor, logo depois de ela tê-lo agredido, sendo descrita uma violenta discussão do casal no banheiro em que estavam na casa de Ângela, em Búzios. É importante enfatizar que Doca Street, em seu primeiro julgamento sai da prisão, sai do júri, como um homem famoso. Várias pessoas estavam do lado de fora para vê-lo e foi aplaudido na saída (Jornal O GLOBO, 14/10/1979, matutino, p. 18).

Algumas pessoas que foram assistir ao primeiro julgamento, em Cabo Frio, deram sua opinião para o jornal: “Vai ser absolvido: se eu fosse o júri, absolviria. Não por ele ser bonito ou não, eu até acho ele horroroso. Mas é que ele já matou. Ângela morreu. O que adianta condenar agora o homem?” (Depoimento de Rosália, 19 anos, Jornal O GLOBO, 17/10/1979, matutino, p. 14). Outra pessoa opina: “[...] ele já deve estar sofrendo. Não acho que ele a amasse, mas certamente ele sentia uma grande atração por ela. Não era amor manso: era uma paixão de fogo. Gostaria de ter alguém que tivesse por mim esse tipo de paixão arrebatadora.” (Depoimento de Margarete, 37 anos, Jornal O GLOBO, 17/10/1979, matutino, p. 14). Na mesma perspectiva, caminha outra opinião: “Absolvia. Acho besteira esse negócio de ele ter que pagar. Não deveria ter matado Ângela, mas matou e isso é irremediável. E deve estar sofrendo bastante, o que já é suficiente” (Virgínia, 20 anos, Jornal O GLOBO, 17/10/1979, matutino, p. 14).

Doca Street é visto por muitas mulheres como possuidor de um poder centralizado ocorrendo uma forte mudança na organização social, nos pensamentos e argumentos quanto ao assassinato. Esse poder colocado em Doca por seguir todas as características heteronormativas reforça um controle social e simbólico que teve sobre muitas mulheres que ali assistiam o seu julgamento. Rosália, Margarete e Virgínia, em seus depoimentos, mesmo sendo mulheres, não

se posicionam favoravelmente à Ângela, pois estão imersas em uma realidade social que coloca Doca como centro, o que de algum modo legitima suas ações, ainda que violentas.

Para Volóchinov (2018) todo esse processo de produção há também uma valoração na fala. As falas das comentaristas, de certo modo, não dizem a respeito delas, em especial, mas concretizam uma opinião da sociedade. Infelizmente ir a defesa do assassino é uma criação ideológica que influenciou a consciência das mulheres justificando a potência patriarcal que advém de uma construção a partir das relações sociais.

De acordo com Silva (2021), uma das justificativas quando o homem cometia qualquer tipo de violência contra a mulher era por esta “não possuir pudor” (p. 57), assim naturalizando a violência e definindo esses casos como castigo e disciplina. Ângela Diniz foi interpretada como uma mulher sem honra que desrespeitou seu companheiro e por isso gerou nele a vontade de matá-la, sem pensar, interpretada como “instinto” a ponto de Ângela ser colocada, mais uma vez, em uma posição de submissão e sem poder se defender.

“Não possuir pudor” é a afirmação que representa o enquadramento das mulheres no seu gênero feminino colocado em função do órgão genital que traz, historicamente, a fixidez da naturalização de seus corpos que foram e são classificados como submissos, tendo qualquer ato fora da normatividade compulsória interpretado como pudor. Essa afirmação é uma construção que coloca a mulher em um espaço a qual não foi criado por ela, resultado das expectativas culturais depositadas sobre seus corpos. Uma relação dialógica que está constantemente advinda de valores (Volóchinov, 2018).

A morte de Ângela Diniz pode ser considerada um marco no Brasil, pois movimentou inúmeras mulheres pelo país e em resposta à frase de Doca Street que dizia ser por amor o assassinato, as feministas criaram a marca, gritando “quem ama não mata!” (Zimmermann, 2009, p. 172). Essa frase teve forte impacto no segundo julgamento de Doca. Essa movimentação leva a entender como os enunciados estão interconectados com atos que de alguma forma estão “supostas” em qualquer atividade de comunicação.

Volóchinov (2018) ao pensar a questão da atividade de comunicação, mostra a influência que a vivência tem sobre os corpos e seus interiores que adaptam às possibilidades do meio. Todos os sistemas ideológicos (a moral social, a arte, a religião, a ciência) expostos por ele, como exemplo, estão vinculados a partir da ideologia do próprio cotidiano, ou seja, ao pensar o movimento feminista da época, sua força, é preciso pensar que: antes desse movimento conquistar seu espaço organizado, precisou encontrar expressões e acabamentos ideológicos significantes sobre as ideologias superiores do cotidiano e sua resistência patriarcal, machista

e sexista. A centralidade de qualquer potência enunciativa estava no meio social que foi cabível de circundar as pessoas, na época, a ponto de reconhecer o ato odioso de Doca.

Ouviam-se bastante os gritos das mulheres que reuniram nas ruas à espera do fim, não mais aplaudido como no primeiro julgamento, Doca Street, no segundo julgamento, foi mais vaiado e criticado por todos que estavam a sua espera do lado de fora do Foro. Com faixas e cartazes, as representantes de grupos feministas exigiam a condenação de Doca. É importante destacar, também, que no júri havia apenas uma mulher entre os seis homens que estavam compondo o corpo de jurados de Cabo Frio. Doca Street, no dia, foi condenado a quinze anos de reclusão, tendo cinco votos contra dois, rejeitando a tese de “legítima defesa de direito seu”, sendo então o ato caracterizado como homicídio qualificado (Jornal O GLOBO, 06/11/1981, p. 8, grifo pessoal).

O professor Heleno Fragoso, advogado, em defesa de Ângela Diniz, foi assertivo em seu discurso. Sua fala anunciou que Doca matou uma mulher de forma covarde e que no primeiro julgamento a plateia estava como segunda defesa de Doca, mas que, agora era necessário enxergar que Ângela não era a verdadeira criminosa, nunca foi. Alegou que a honra do homem não reside no sexo da mulher e afirmou “Quem ama não mata, diz um velho ditado. O amor exige compreensão. Justiça nesse processo significa a condenação de Doca Street” (Jornal O GLOBO, 06/11/1981, p. 8, grifo pessoal).

É possível discutir, com base em Volóchinov (2018), as mudanças nas percepções de um julgamento para o outro. Essa movimentação ser entendida com base nas noções de tema[11]/significação[12]. O julgamento, entendido como uma situação de interação discursiva configura-se como uma atividade socialmente estabelecida, no interior da qual e a partir da qual são produzidos enunciados diversos. No primeiro julgamento, o argumento de defesa sustenta-se na tese de “legítima defesa da honra”, que encontra ressonância entre os jurados, que compartilhavam os mesmos valores atribuídos pelo advogado de defesa à significação da referida tese.

No segundo julgamento, a mesma tese não encontra mais a mesma ressonância. Ganha novo contorno temático, resultado de modificações sociais e históricas operadas ao longo dos anos, trazendo características mais particulares e flexíveis. Tanto o tema quanto a significação, nesse caso, resultam de aspectos ditos “extraverbais” (Volóchinov, 2018, p. 228), relacionados à interação social, ao conteúdo ideológico e às atitudes axiológicas próprias de cada momento histórico.

No segundo julgamento, em específico, é possível reconhecer a força da significação sobre as pessoas. A mudança e a ressignificação, foram resultados de um processo de diversas

mudanças, que apontaram para as possibilidades de significações nos temas. Há de se considerar a compreensão dialógica, nesse processo, mostrando a própria relação que o tema tem com as enunciações concretas, visto que o tema é constituído nas relações dialógicas através da interação social e que, a própria significação surte com efeito dessas relações, por exemplo, entre o falante e o ouvinte. (Volóchinov, 2018).

Após os julgamentos, juntamente com os movimentos feministas e os estudos sobre gênero em crescente no Brasil, a luta feminista contra Doca Street possibilitou novos olhares das pessoas que estavam passando e acompanhando o caso de perto.

Quantos aos relatos, o Jornal *O Globo* de 07 de Novembro de 1981, matutino, na página 8, questionava em sua manchete “O julgamento foi justo?”. Diferentemente dos comentários do primeiro julgamento, no segundo houve uma conscientização por parte das mulheres, em destaque: “Mais do que justo. Partindo do princípio de que todo mundo que mata tem que pagar por isso, nada mais correto do que Doca ser condenado.” (Depoimento de Leila Braga, professora e advogada, Jornal O GLOBO, 07/11/1981, p. 8). “Acho que foi uma ótima. E por uma série de razões. A partir do momento que ele cometeu um crime, tem que assumir as consequências. Nada justifica um crime. E o crime de Doca foi gerado por uma violência interior dele [...]” (Depoimento de Suzanne, engenheira civil, Jornal O GLOBO, 07/11/1981, p. 8).

A romantização do assassinato cometido por Doca Street devido a culpabilização das atitudes de Ângela antes da sua morte, carrega um tema, um sentido particular que é resultante de um contexto social, patriarcal, binário, sendo a masculinidade o âmago das relações sociais. Ao relatar a primeira onda do feminismo foi possível identificar as lutas das mulheres em favor dos direitos políticos, sociais e econômicos, com a vinda da segunda onda, pode-se relacionar o movimento com a expansão nos espaços midiáticos, tendo a palavra como centralidade nas mudanças e nas relações de gênero, o que é possível ser identificado no caso relatado.

Neste artigo, fica evidente a oposição binária que em tempos, foi classificada como natural entre os sexos, mas também foi plausível de identificar as mudanças que estavam acontecendo em relação ao direito da mulher, principalmente ao relatar manchetes que trouxeram o segundo julgamento de Doca Street.

É perceptível quanto a força da intervenção política e cultural foi forte sobre os corpos femininos da época, mas que, com o tempo houve estratégias, tentativas para romper com indevidos posicionamentos políticos e sociais que defendiam atos tradicionalmente adquiridos. É nessa relação que é notória a importância em pensar o corpo, de maneira pluralizada, sendo impossível a realização de uma única história sobre o corpo feminino, uma única significação

corporal. A defesa está pautada nas novas e diversas possibilidades para as mulheres, eixo de diversas relações dialógicas que, estarão, a todo o momento, apropriadas de valores, regras, marcas, normas, que traduzem e refletem um sistema ideológico cabível de mudanças.

A linguagem e a relação com o outro

Bakhtin (2011) dá uma ênfase maior ao sujeito e ao objeto com base nas relações sociais, culturais e históricas, reconhecendo a prática social, afirmando a dialética da linguagem a partir da relação do sujeito com o outro, que busca uma posição responsiva ativa, assim como o ouvinte que, durante a comunicação, permanece na posição de ativo a considerar o espaço e o outro havendo, de certo modo, uma intencionalidade e uma conclusibilidade. Sendo assim, o sujeito é visto como uma construção por entre dialogismos, expressando na sua atividade enunciativa expressividades e entonações valorativas, reforçando um dos princípios de Bakhtin, a palavra como expressão social (Bakhtin, 2011).

O próprio ser, para Bakhtin, é constituído, exclusivamente, na relação com o outro, precisando, inclusive, da visão dele para entender o seu próprio eu. Esse movimento exotópico em relação ao outro é o que constitui a visão do ser. Assim, esse outro descrito se torna a fonte axiológica do ser, sendo processo, movimento e construção que trazem a diferença como característica fundamental (Malerba, 2017).

Apesar da ampla evolução sobre o olhar diante do corpo feminino, este ainda é constituído de estratégias de controle de poder que o compõem e é sustentado por métodos de correções, que concretiza a submissão tendo as relações de marcas e súplicas sobre os corpos, machos, que estão como centro da sociedade.

Como agravante para a concretização dessas normas e hierarquias entre o masculino sobre o feminino, percebe-se, na contemporaneidade, os choques entre os mesmos, pelo princípio da superioridade e inferioridade. Ao dialogar sobre essa hierarquia, Louro (2001) reitera sobre as normas regulatórias que estão entre os sujeitos, normas compulsórias que, ao mesmo tempo, reforçam um discurso de normatividade e dão margem para inicializar a produção de corpos que não se enquadram no que é classificado como normatividade/inteligibilidade[13]. Essas normas regulatórias constituídas não deixam de ter sua força performática em continuar produzindo corpos sob uma ótica fixa.

É perceptível afirmar, em consonância com os estudos *queer*, a necessidade do reconhecimento da cultura e suas pluralidades, mas não de forma 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 e machista que se vive.

Foram citadas algumas movimentações sobre os direitos da mulher e, devido a luta e a conquista dos espaços e possibilidades, foi criado em 1985 o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) que tratava exclusivamente dos direitos da mulher; também teve a Lei 9.099 sendo aplicada a casos de violência contra a mulher, instituindo penas substitutivas, o que é conhecido como cestas de alimentos, multas, valores pequenos, entre outros que, inclusive é motivo de crítica, devido a banalização que ainda fazem em defesa contra os atos a mulher. Toda essa aplicação é acometida em crimes de menor potencial, como interpretados (Silva, 2021).

Com isso, é possível perceber os embates ideológicos e teóricos provocados pelo binarismo, a desigualdade entre os gêneros e a presença da submissão feminina, sendo pauta primordial da discussão do capítulo. Atitudes como violência contra a mulher mostra a hierarquização que há entre homens e mulheres e toda vulnerabilidade que o “ser mulher” é exposto.

Considerações finais

Fica claro que, no tocante à atualidade, as discussões sobre binariedade e feminicídio não estão em cena, têm sido pouco dialogadas, tendo em vista a conjuntura social, política, religiosa e histórica; o que leva a compreender que estudos dessa natureza, em particular quando relacionados às reflexões sobre o corpo, são essenciais para contribuir para a formação de sujeitos críticos que possam se engajar na ressignificação de padrões e de modelos socialmente estabelecidos. Por meio deste estudo, foi observado que a sociedade não possibilita a vivência e a expressão de relações de sexo-gênero aqui referenciadas, ressaltando novamente os desafios que envolvem a transgressão contra o patriarcalismo e o binarismo que atendem apenas um lado da balança, o masculino.

Desconstruir políticas normativas é observar, refletir e analisar o corpo de maneira ampla e sem dicotomias, abordando-o de forma omnilateral. Foi observado durante a produção do artigo que todos os problemas direcionados ao corpo da mulher são resultados de problemas históricos, culturais que colocam o corpo do homem como centralidade. A sociedade, ainda não julga e regula a violência e a discriminação contra os corpos femininos de forma positiva, possibilitando inúmeras formas de crime, como os diversos outros casos de assassinato de mulheres conhecidas na mídia após o caso Ângela Diniz.

Com isso, é possível concluir que toda movimentação expressa uma necessidade de desconstrução sobre os olhares existentes nas questões de gênero, atentando para a contemporaneidade e as relações sociais entre o binário homem e mulher. Há uma crise na consolidação de políticas públicas, ações afirmativas garantindo o direito das mulheres, o direito de todas as pessoas. Toda essa discussão colaborou para a tentativa contra normatividades hegemônicas patriarcais instituídas no país, rompendo com processos que marginalizam e invisibilizam corpos femininos e suas ações.

Referências

ACERVO O GLOBO. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com>>. Acesso em: Janeiro de 2022.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2011. p. 262-306.

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

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-54.

LANZ, L. **O Corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 541-553, 2001.

MALERBA, J. HOMOSSEXUALIDADE E ALTERIDADE: uma análise bakhtiniana das Paradas Gays. **Revista Mídia e Cotidiano**, Fluminense, v. 11, n. 1, p. 190-206, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PRECIADO, P. B. **Manifiesto contrasexual**. Barcelona: Anagrama, 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, K. G. “Em legítima defesa da honra”: a luta contra a naturalização da violência contra as mulheres. **Epígrafe**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 50-77, 2021.

TRABANT, J. **A linguagem objeto do conhecimento**: breve trajeto pela história das ideias linguísticas. Trad. Carlos Piovezani, Luzmara Curcino e Marcio Alexandre Cruz. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZIMMERMANN, T. R. 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.

[1] Para Trabant (2020), a linguagem é um objeto de conhecimento que dá ao ser humano uma lição ética e política sobre as coisas do mundo, sendo capaz de fazer o ser refletir sobre várias interfaces da língua através da comunicação.

[2] De acordo com Fiorin (2006), é destaque pensar o enunciado dentro das relações dialógicas, estando presentes traços de outros enunciados, carregando emoções e valores, diferente das unidades da língua que são neutras. Assim, todo enunciado se constrói a partir de outro enunciado (podendo ser plural) um conjunto de signos que carregam um sentido preenchido de materialidade.

[3] A *Teoria queer* se contextualizou na década de 1980 com a necessidade de representar as pessoas que estavam postas em situações de subalternidade e marginalidade. Juntamente com os movimentos sociais ditos “contra a normalização” da época, o *queer* veio para se tornar resistência a qualquer tipo de controle social e/ou terrorismo cultural (Miskolci, 2013).

[4] É possível ter acesso aos exemplares do jornal *O Globo* após uma assinatura *Premium*. O site conta com exemplares disponíveis desde 1925 até a atualidade, estão presentes no endereço: <https://acervo.oglobo.globo.com/>. Último acesso: 29/01/2022.

[5] Pode-se conceituar a heteronormatividade compulsória como uma crença, uma condição dita como “natural” e “normal” pela sociedade (Miskolci, 2013).

[6] Para Miskolci (2013), 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.

[7] Um dos grandes questionamentos de Foucault (1999) no curso *Em defesa da sociedade* é sobre o poder e as suas múltiplas relações que caracterizam o corpo social e que, as mesmas estão em constante movimentação devido a uma produção em funcionamento do discurso verdadeiro (princípio da normatividade). Foucault acreditava na necessidade de pensar o poder como uma coisa que circula, que tem movimento e nunca como algo fixo, podendo o ser humano estar na posição de reprimir, mas também de reprimido.

[8] Na gramática, o gênero está relacionado como uma forma de classificar fenômenos, um sistema social consensual de distinções e não uma descrição de traços inerentes. Essas classificações de fenômenos possibilita a relação entre categorias distintas (Scott, 1955).

[9] Determinismo biológico é o argumento contra a ideia de gênero como construção cultural sobre os corpos. Essa argumentação impede a liberdade da identidade resultando na noção de sexo como um destino fixo (Lanz, 2014).

[10] 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.

[11] Para Volóchinov (2018, p. 231) o tema é o “limite superior, real, do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado.”.

[12] Para Volóchinov (2018, p. 232-233) a significação “não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro.”. Ou seja, a significação é o limite inferior do significar linguístico.

[13] De acordo com Butler (2003), a questão dos gêneros inteligíveis apontam 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.

AUTORAS E AUTORES

Ábia Lima de França

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Educação Física pela UFBA. Professora efetiva no Departamento de Educação II da UFBA; Coordenadora Adjunta do GTT Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF).

Ana Carla Dias Carvalho

Pós-doutora no Centro de Ciências Humanas e Sociais de Madrid (Espanha). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Metodista de Piracicaba - PPGE/UNIMEP. Docente da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Atua na formação de professores(as) de Educação Física com ênfase em corpo, gênero, diversidade e relações etnico-raciais, cultura popular e autobiográficos. Coordenou o Programa Residência Pedagógica da área de Educação Física (CAPES).

Andreia Cristina Peixoto Ferreira

Doutorado em Educação no PPGE-UNIMEP. Docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Grupo de Pesquisa: Corpo, Educação e Teoria Crítica. Coordenou o PIBID e o PRP da área de Educação Física. Possui experiência em estágio na licenciatura de Educação Física. Coordena o programa de Extensão e Cultura - CorpoEncena, formação e experiência estética: produção artístico-cultural e pedagógica no sudeste de Goiás.

Carlos Eduardo Ferreira da Silva

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEF/UFMT). Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF).

Eduarda Carolina Irber

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEF/UFMT); Licenciada em Educação Física pela mesma instituição, com Graduação Sanduíche em Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia); integrante do grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF/UFG/CNPq).

Frederico Jorge Saad Guirra Filho

Graduando em Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF).

Jeniffer Pavan Santana

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - Campus

Universitário do Araguaia (UFMT/CUA).

Larissa Limírio

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - UFG/UFCAT. Professora de Educação Física em ambientes não formais.

Ludmila Rosa Parreira

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás - FEFD-UFG. Professora da Rede Municipal de Goiânia-GO.

Maycon Barbosa Correa

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Catalão - UFCAT.

Nívea Maria Silva Menezes

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - UFG; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Docente da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás/ESEFFEGO. Realiza estudos acerca da Educação Física escolar; História das práticas corporais, Esporte e gênero.

Paula Viviane Chiés

Docente da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Pós-Doutorado-IP/UNB. Doutorado em Psicologia (PUCSP). Mestrado e Graduação em Educação Física (EEFE/USP). Desenvolve as linhas de pesquisa: "Gênero, Diversidade e Formação Docente"; "Decolonialidade, gênero e Educação Física/Esporte" e "Memória, Mulher e História da Educação Física". Lidera o Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (GESPEF). Colaboradora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte CBCE-GO (GTT Gênero).

Renato Coelho

Licenciado em Educação Física (FEFD-UFG) e mestre em Ciências (FFCLRP-USP). Professor da Universidade Estadual de Goiás UEG/ESEFFEGO. Coordenador dos projetos de extensão Laboratório de Esportes, Jogos e Brincadeiras (LABBRINC) e Nada Mais: natação para todos. Coordenador dos projetos de ensino Núcleo de Estudos Avançados em Atividades Aquáticas (NEAAA) e Cine Debate: tela dialética.

Isis Tomaz Mendes

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás/ESEFFEGO; Terapeuta em Psicomotricidade na Clínica TEIA em Goiânia/Goiás.

Taynara Reges Cardoso

Graduada no curso de Licenciatura (2019) e Bacharelado (2020) em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG). Cursando Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG). Principais temas de interesse: Educação Física escolar; corporeidade; práticas pedagógicas; gênero. Membro do Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (GESPEF).

Vitor Hugo Marani

Doutor, Mestre e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Foi pesquisador visitante no Physical Cultural Studies Laboratory na Universidade de Maryland (Estados Unidos). É docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF) e Coordenador do GTT Gênero do CBCE.

Vitor Kauê Santos Pereira Filho

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA). Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF/UFMT/CNPq). Realiza pesquisas sobre corpo, masculinidades e cultura física.

Vitória Roberta Santos

Graduanda no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Membro do Grupo de Estudos Socioculturais e Pesquisa em Educação Física (GESPEF).