



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS

**GÊNERO, INTERPELAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POESIAS
CORPORAIS E PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA**

RECIFE
2024

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS

**GÊNERO, INTERPELAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POESIAS
CORPORAIS E PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Mestrado em Educação Culturas e Identidades da Universidade Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira

RECIFE
2024

Ficha catalográfica

GÊNERO, INTERPELAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Poesias corporais e pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS

Projeto de Dissertação de Mestrado avaliado em ____/____/____

Com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades – Universidade Federal Rural de
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco - PPGEI

Profª Drª Ana Paula Abrahamiam (Examinadora Interna)
Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades – Universidade Federal Rural de
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco - PPGEI

Profª Drª Denise Maria Botelho (Suplente interna)
Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades – Universidade Federal Rural de
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco - PPGEI

Profª Drª Ana Lúcia Gomes da Silva (Examinadora externa)
Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED) e Mestrado Profissional em
Educação e Diversidade (MPED) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

DEDICATÓRIA/AGRADECIMENTOS

Desde pequena imagino-me escrevendo um livro, mas nunca o dedicando a alguém. Talvez seja porque, ao escrevê-lo, já esteja colocando um pouco de cada pessoa que passou pela minha vida: a família, amizades, colegas de profissão, aos sujeitos desta pesquisa, minha equipe de apoio e, por fim, a mim (pois só eu sei por tudo que passei para concluir esse ciclo).

Mas principalmente, este texto tem uma importância voltada para Ycaro Gabriel, meu irmão, pois como dizia Clarice Lispector (1992), “liberdade é pouco; o que eu desejo [para ele] ainda não tem nome”.

RESUMO

Esta pesquisa discute o processo de interpelação dos/as/es jovens secundaristas de uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco, no que diz respeito às questões de gênero e às discussões que permeiam esse universo, como: identidade, diversidade e sexualidade, refletindo de maneira leve, lúdica e dialogada sobre diferentes formas de ser e estar no mundo, identificando a opressão, os silenciamentos e não reconhecimentos, além de observar, nos processos sociais, a interpelação e a performatividade de gênero. O objetivo geral deste estudo é analisar o processo interpelativo no que tange às relações de gênero e sexualidades nas aulas de Educação Física Escolar; como objetivos específicos, temos: caracterizar as interações através das narrativas em rodas de diálogo; identificar o protagonismo estudantil nas questões de uma educação na perspectiva da diversidade e identificar a concepção de currículo voltado para a perspectiva da diversidade, da escola e da professora regente. Esse estudo tem como base a Teoria da interpelação e performatividade, de Judith Butler (2003;2004), que encara o corpo como forma de resistência; Currículo e identidade (Silva, 1999; 2000). Optamos por uma metodologia, cuja pesquisa possui abordagem qualitativa (Minayo, 2001; Triviñus, 2008; Moreira, 2002, 2007), com observação participante e coleta de dados através da estratégia das rodas de diálogo (Freire, 1979; 1989; 1991) registradas em diários de campo (Flick, 2009) e aplicação de questionários semi-estruturados com os/as/es estudantes e entrevistas com a professora regente. Para análise dos dados, o desenho metodológico, em consonância com demais técnicas, utilizará a Análise Textual Discursiva (Moraes,2003; Moraes; Galiazzi, 2006), sendo a pesquisa caracterizada como descritiva. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Olinda/PE. Nossos dados geraram um trabalho que aponta, a partir de uma escuta sensível, questões de gênero e identidades que permeiam o universo dos/as/es jovens que nos apresentaram reivindicações identitárias diante das interpelações pelas quais passam em suas vidas, gerando um debate propositivo que aponta para políticas públicas na perspectiva de currículo e práticas pedagógicas que debatam os sujeitos em toda a sua diversidade, construindo, com isso, uma educação inclusiva, empática e libertadora. Foi detectado, ao término desse estudo, que os/as/es estudantes são interpelados/as/es pela família, igreja, escola e expressam três principais comportamentos: silenciamento, busca pelo fim da violência e liberdade para ser quem verdadeiramente é.

Palavras-chave: Gênero; interpelação; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This research discusses the process of interpellation of young high school students at a State Technical School in Pernambuco with regard to gender and the discussions that permeate this universe, such as: identity, diversity and sexuality. Reflecting in a light, playful and dialogued way about different ways of being in the world, identifying oppression, silencing and non-recognition, in addition to observing gender interpellation and performativity in social processes. Our research problem is: how does the interpellative process take place, with regard to gender and sexuality themes, during Physical Education classes at a Public School in Pernambuco? The general objective of this study is to analyze the interpellative process regarding gender and sexuality relations in School Physical Education classes; As specific objectives, we have: characterizing interactions through narratives in dialogue circles; identify student protagonism in issues of education from the perspective of diversity; and identify the design of the curriculum focused on the perspective of diversity, the school and the teacher. This study is based on Judith Butler's theory (2003;2004), which views the body as a form of resistance, theory of interpellation and performativity. Beyond Curriculum and identity (Silva, 1999; 2000). We opted for a methodology, whose research has a qualitative approach (Minayo, 2001; Triviñus, 2008; Moreira, 2002, 2007), with participant observation and data collection through the strategy of dialogue circles (Freire, 1979; 1989; 1991) registered in field diaries (Flick, 2009) and application of semi-structured questionnaires with students and interviews with the teaching teacher. For data analysis, the methodological design, in line with other techniques, will use Discursive Textual Analysis (Moraes,2003; Moraes; Galiuzzi, 2006), with the research being descriptive. The research subjects are: high school students from a public school on the outskirts of Olinda/PE. Our data generated work that points out, based on sensitive listening, gender issues and identities that permeate the universe of young people who presented us with identity claims in the face of the challenges they face, generating a propositional debate that points to public policies in curriculum perspective and pedagogical practices that debate subjects in all their diversity, building an inclusive, empathetic and liberating education. It was detected, at the end of this study, that students are questioned by family, church, school and express three main behaviors: silencing, seeking an end to violence and freedom to be who they truly are.

Keywords: Gender; interpellation; School physical education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Atividades de coleta em ordem cronológica	60
Quadro 02 – O desenho metodológico	63
Quadro 03 – Roda de cultura ou roda de diálogo 1 e 2	69
Quadro 04 – Roda de cultura ou roda de diálogo 3	69
Quadro 5 – Categorias	74
Quadro 6 – Protocolo de acompanhamento de atividades da prática pedagógica	82
Quadro 7 – Protocolo de acompanhamento das atividades da professora regente R	82
Quadro 8 – Roteiro de atividades 1	86
Quadro 9 – Roteiro de atividades 2	91
Quadro 10 – Avaliação da pesquisa (diálogo com a professora R e a professora P)	106
Quadro 11 – Avaliação da pesquisa (diálogo com a professora R e a professora P)	108
Quadro 12 – Roteiro de atividades – Avaliação final da pesquisa	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Perfil estudantil	94
Gráfico 02 – Diálogos sobre relações de gênero	95
Gráfico 03 – Interpelações	95
Gráfico 04 – Constrangimentos na escola	96
Gráfico 05 – Comportamentos	97
Gráfico 06 – <i>Bullying</i> e Homofobia	98
Gráfico 07 – Resistência, protagonismo Juvenil e empoderamento	98
Gráfico 08 – Reflexões sobre as diferenças na Escola	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATD – Análise Textual Discursiva

DED – Departamento de Educação

DEFIS – Departamento de Educação Física

EFC – Educação Física Cultural

EFE – Educação Física Escolar

ETE – Escola Técnica Estadual

FE/USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Fundaj – Fundação Joaquim Nabuco

GPEF – Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar

LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, *queers*, interseccionais, assexuais, pansexuais e mais.

Nuferge – Núcleo de Formação em Educação e relações de gênero

PE – Pernambuco

PPGECI – Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Uninassau – Universidade Maurício de Nassau

SUMÁRIO

1. AQUECENDO OS VERSOS: GÊNEROS, INTERPELAÇÕES, PERFORMATIVIDADES, CURRÍCULO E IDENTIDADES	12
1.1 CARTOGRAFIA DE MEMÓRIAS	12
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	17
1.3 OBJETIVO GERAL	32
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	32
2. TEORIA DA INTERPELAÇÃO E PERFORMATIVIDADE - “CADA UM SABE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE O QUE É”	33
2.1 ESCOLA: LUGAR DE INTERPELAR, PERFORMAR, RESISTIR E SE RECONSTRUIR?	40
2.2 TEORIAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	43
2.2.1 O currículo de Educação Física do estado de Pernambuco	53
3. METODOLOGIA DE UMA PESQUISA COM MUITOS PÉS E DIVERSAS CABEÇAS	56
3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	58
3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	60
3.3 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO DOS DADOS	63
3.3.1 Sujeitos da pesquisa	64
3.3.2 Caracterizando o campo empírico	65
3.3.3 As rodas de diálogo	66
3.3.4 O diário de campo	70
3.3.5 Questionários	70
3.3.6 Entrevistas	72
3.4 CATEGORIAS A PRIORI	73
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
4.1 COMENTÁRIO E DISCUSSÃO	84
4.2 PRIMEIRA RODA DE DIÁLOGO	86

4.2.1 Comentário e discussão	88
4.3 SEGUNDA RODA DE DIÁLOGO	90
4.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM ESTUDANTES	93
4.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA R	102
4.5.1 Análise dos depoimentos estudantis e das professoras na última roda de diálogo	105
4.5.2 Avaliação da pesquisa (diálogo com a professora R e a professora P)	106
4.5.3 Comentário e discussão	109
5. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A – CARTA APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	125
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA	127
ANEXO D – DIÁRIO DE CAMPO	128
ANEXO E – Convite	137
ANEXO F – QUESTÕES INICIAIS PARA MAPEAR O PERFIL DA PROFESSORA E DAS TURMAS	138
ANEXO G – QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	139
ANEXO H – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	141
ANEXO I - FOTOS	144

1. AQUECENDO OS VERSOS: GÊNEROS, INTERPELAÇÕES, PERFORMATIVIDADES, CURRÍCULO E IDENTIDADES

“Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida” (Lispector, 2017).

Esse subtópico da introdução será narrado em primeira pessoa do singular, a fim de criar uma maior realidade da situação. É como se eu – a autora – estivesse a sussurrar em seu ouvido, vivências e sonhos que me levaram até estes parágrafos de produção de conhecimento – algo que almejo que seja significativo ao ponto de transformar minimamente a sua perspectiva no que tange à Educação inclusiva, diversa e pautada na diferença.

Durante o processo de pós-graduação, perdi-me inúmeras vezes e, era no ato da escrita que encontrava-me outra vez. Vi-me fluida e produtiva nos momentos em que mais deletava caracteres e “cortava arestas”. Assim, se fosse possível dar um *feedback* para Clarice Lispector, diria que tecer poesia salva vidas, e produzir cientificamente é um devir constante de uma professora em sua prática pedagógica.

1.1. Cartografia de memórias

Gostaria de me apresentar como Rayssa Vasconcelos, ou Rayo – como todos/as/es chamam-me. Uma mulher cis¹; pansexual²; com vinte e poucos anos; neurodivergente³; com o corpo dentro dos padrões estéticos e midiáticos; negra de pele clara e branca de pele escura; classe média com privilégios; descendente de povos originários do sertão, negros do agreste e brancos da zona da mata; pernambucana bairrista; espírita kardecista; feminista interseccional; militante da esquerda; educadora

¹ Cisgênero: “conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (Jesus, 2012, p. 26).

² Pansexual: pessoa que se envolve emocional, sexual ou romanticamente com outra pessoa independente de seu gênero, sexo e/ou identidade.

³ Neurodivergente é a pessoa que tem uma condição neurológica que transforma o processamento de informações no cérebro. A neurodiversidade se refere às variações naturais no cérebro em relação à sociabilidade, aprendizagem, atenção, humor e outras funções cognitivas.

e artista. Uma lista enorme que poderia auxiliar na autodescrição⁴, mas tampouco me define.

Sou advinda de uma família de educadoras *arretadas*, onde aprendi desde cedo a responsabilidade e a beleza da docência. Comecei a vestir a farda escolar com 6 meses, no berçário comandado por minhas avós, dali, foi preciso um salto para iniciar-me como professora na mesma instituição. Uma menina de 14 anos que desejava viver da arte, crescendo frente à turminha de *ballet* clássico na periferia. Foi a partir da oportunidade de oferecer algo que era negado à comunidade – a cultura erudita – que o amor pelo chão da escola e do teatro triplicou.

Depois de traçar meu caminho pelas artes, escrevi uma nova fase na Licenciatura em Educação Física, dentro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Ali, fui percebendo que o trabalho corporal que eu já fazia podia se transmutar em pesquisa-ensino-extensão. Também pude unir o acadêmico com os passos de dança e tatuei: “minha carne é feita de letra [...] minha letra é feita de dança” (Tiburi; Rocha, 2012, p. 131).

Na UFRPE, me envolvi em projetos que conectam dança-educação⁵ (coordenado pela profª Drª Ana Paula Abrahamian), dança de salão e dança do ventre (coordenados pela profª Drª Natália Barros Beltrão Pinauá). Porém, os primeiros projetos como bolsista e voluntária – e que considero divisores de águas dessa formação crítica –, ocorreram em 2015, sendo eles “*O frevo na Rural: um passo para as relações de gênero*” e “*A dança popular na educação de meninas e meninos*” (coordenados pela orientadora profª Drª Maria Helena Câmara Lira). As pesquisas, debates e ações com base na temática de gênero, educação e sociedade foram se aprofundando exatamente durante a graduação e não pararam mais.

Paralelamente às experiências práticas com a comunidade local, o grupo de pesquisa, vinculado ao projeto *Frevo na Rural*⁶, estudava o fenômeno do frevo/passos,

⁴ Ato de relatar um pouco de si para uma pessoa com deficiência visual e tornar o ambiente mais inclusivo.

⁵ Para mais, ver Nanni(2002).

⁶ Como era apelidada a união dos dois projetos.

mas também as relações entre os gêneros – principalmente o que tangia à Educação Física Escolar (EFE), a *coeducação* e a dança-educação⁷.

Os desdobramentos desses encontros ganharam força em 2016, quando o projeto “*Oh abre alas que eu quero passar: o frevo vai à escola*” inspirou comunicações orais e pôsteres científicos⁸, cujos/as participantes da pesquisa puderam socializar e trocar conhecimentos com as/os/es demais acadêmicas/os/ques do país, chegamos até a participar de eventos internacionais. Algo que me fortaleceu enquanto profissional/acadêmica foi a frequência ativa nos grupos de estudo e pesquisa Pandora⁹ (estudantil) e no Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero (Nuferge)¹⁰ – coordenado pelas Prof^{as} Dr^{as} Maria das Mercês Cavalcanti Cabral, Giselle Maria Nanes Correia dos Santos e Maria Helena Câmara Lira –, que me deram, cada vez mais, embasamento teórico, fazendo relações com a EFE.

Durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “*A coeducação também dança: contribuições para a Educação Física escolar*” (Vasconcelos, 2018), passei por uma depressão e afastei-me da dança e da sala de aula, mas redescobri que parte de minha cura estava ligada ao ato de escrever. Depois desse trabalho, que teve indicação de publicação, escrevi outros diversos trabalhos científicos, transcrevi inquietações teórico-metodológicas e rabisquei movimentos corporais que me levaram ao encontro de outra forma de encarar a EFE e suas temáticas – como o frevo/passo – a chamada Educação Física Cultural (EFC).

O currículo culturalmente orientado, como também é conhecida a EFC, justificou as ações pedagógicas que eu fazia até então – inconscientemente – e me deu arcabouço teórico-prático para balizar os projetos de extensão e minha pesquisa, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças e diagnosticar as ausências e invisibilidades, sendo essa a grande descoberta na conclusão da graduação, no fim de 2018.

⁷ Para saber mais, veja Marques (2004).

⁸ (Vasconcelos & Lira, 2016b).

⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/936272096405675>>. Acesso em: 20/02/2023

¹⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/Nuferge-UFRPE-1003662746332702/>>. Acesso em: 13/04/2024

Para Louro (2003), gestos, movimentos, sentidos e experiências são produzidas no espaço escolar e incorporadas por meninos e meninas, tornando-se partes de seus corpos. Refletindo sobre isso, já graduada, investi no grupo de dança inclusiva, com crianças autistas, paraplégicas e com síndrome de down, em um colégio da Rede Privada de Ensino, da cidade de Olinda, sendo convidada para participar tanto de aberturas de congressos sobre o tema quanto de espetáculos de dança. Naquela época, eu estava em um capítulo de minha história onde encontrava o mais novo viés da Educação voltada para a diversidade: a inclusão. Então, optei por um Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, na Universidade Maurício de Nassau (Uninassau) (2019-2021), para aprimorar minha prática pedagógica, contribuindo para que eu pudesse, a partir da experiência com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Coordenação Pedagógica no colégio particular da cidade de Olinda, escrever o artigo de conclusão de curso, intitulado: *“Inclusão escolar: um novo paradigma nas práticas pedagógicas de uma escola particular de Olinda/PE no contexto da Pandemia do Covid-19”*.

No mesmo ano em que debutei no Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades (PPGECI), conheci os cursos de extensão do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), em que os Profs. Drs. Marcos Neira e Marcio Nunes regeram encontros formativos que foram de suma importância para a inspiração e a construção desta pesquisa. Afinal, tudo mudou após o término do curso, e da fala de Marcos Neira na qualificação, que afirmou que a Educação Física pode construir subjetividades, assim como textos e poemas. Logo, faço a associação ao *corpo-escrita* de Silva (2017), onde a bailarina escreve os movimentos de seu corpo, tecendo tramas corporais subjetivas que são capturadas pelo olhar do espectador, estabelecendo, assim, um jogo vivencial sensível e potente de criações.

Fiz este percurso para dizer que essas vivências alteraram meu olhar sobre os/as/es estudantes da escola, de modo que eu construísse algo voltado para essa perspectiva, para esse corpo que escreve, desenha e tece saberes de/sobre/a partir de si e de interpelações¹¹ durante as aulas.

¹¹ Butler (2015).

Com isso, esse breve memorial buscou agregar saberes e transpor barreiras, servindo como uma introdução mais informal para essa pesquisa que é pautada não só numa visão feminista interseccional¹², mas também no caminho da educação na perspectiva da diversidade e da inclusão, sendo esta, um movimento forte, uma estratégia para a mudanças, por um mundo onde os marcadores de gênero; de classe; religião; cor; políticos; étnicos; geracionais; sexuais; sociais; corporais; discapacitistas e profissionais sejam valorizadas positivamente, afinal – segundo Jocimar Daolio (1996) – todos somos “indivíduos plurais” e podemos utilizar da expressão mais orgânica que temos para lutar por direitos, o movimento.

1.2 Apresentação da pesquisa

“Meu corpo não é meu corpo, é ilusão de outro ser. Sabe a arte de esconder-me e é de tal modo sagaz que a mim de mim ele oculta.” (Drummond, 2015, p. 11).

Na época em que o poema “Corpo”, de Carlos Drummond de Andrade, foi escrito, a perspectiva de pessoas que não se sentiam pertencentes ao próprio corpo era um assunto proibido, um tabu. Já na sociedade contemporânea, discute-se sobre gênero e diversidade, fazendo surgir diversas questões como: Será que o gênero é uma expectativa da sociedade sobre o sujeito? Os corpos precisam estar adequados ao padrão? Onde está o debate sobre diversidade? A escola tem evoluído nessa discussão sobre diferença, identidade, alteridade? O que é ser masculino e o que é ser feminino? Existem várias maneiras de ser e estar no mundo? Precisamos refletir sobre onde está o respeito pela liberdade e pelo direito de ser quem se é? As instituições de ensino e o currículo propiciam escutas dos/das/des adolescentes que estão na escola? Esses/as estudantes estão se formando para o protagonismo? E sobre os corpos nas experiências vividas nas aulas de Educação Física? Em meio a tantos questionamentos, queremos investigar como se dá o processo interpelativo, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade na escola.

A partir disso, precisamos pensar o sujeito e suas identidades, como na gramática da vida, que suscita multiplicidade, pois os sujeitos diversos que se

¹² Audre Lorde (2019), pioneira do feminismo interseccional, afirma que há variadas formas de oprimir mulheres, isso vai desde a condição do local onde vivem, sua raça, classe social, etc, logo, não há como existir um único feminismo, nem uma única pauta para se lutar.

declaram, em alguns momentos podem ser sujeitos simples, outras vezes, sujeitos compostos ou indeterminados, sujeitos em construção, que pensam um estar no mundo, mas também sujeitos ocultos, sem estarem na oração, sujeitos em reflexão. Sabemos que existem sujeitos silenciados ou aqueles que gritam quando descobrem a proposição do ser, o grau de uma vida vivível, sujeitos da linguagem que realiza a ação, os diferentes, os que formam grupos, os que pertencem e os que estão à margem. Sujeitos constituídos no percurso, no processo, sujeitos que se materializam por meio da inteligibilidade, sujeitos com toda sua subjetividade, aqueles que podem ser compreendidos, os sujeitos dentro de suas complexidades.

Sabemos que a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam situações que já presenciamos em vários lugares, como as operações de incluir e de excluir as pessoas a todo tempo. Trabalhar com os conceitos de “identidade” e “diferença” significa dizer “o que somos”, dizer também “o que não somos”. E as declarações de afirmação da identidade significam que há, quase sempre, demarcação das fronteiras, significa uma forte separação feita pela sociedade, pelas instituições, entre “nós” e “eles”, e dentro das escolas. Com isso, interrogamos-nos: Como nossos/as estudantes são interpelados/as? Para alguns autores, como Silva (2000, p.82), “os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.”

Nesse contexto, pode-se dizer que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimétricamente situados, de garantir o acesso aos bens sociais. Desse modo, a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. A partir delas, conseguimos identificar as marcas do poder de determinar os sujeitos que pertencem, daqueles que não pertencem, demarcando fronteiras. Na maioria das vezes é assim, no (“nós” e “eles”) classificam-se os “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; buscando normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (Silva, 2000, p. 82).

Esta pesquisa acolherá as narrativas sobre *gênero, interpelação e Educação, com foco na Educação Física Escolar (EFE)*, na perspectiva de um currículo vivo (algo que está em constante movimentação e transformação, pois inclui espaços e práticas)

que possa enxergar os diversos grupos culturais que estão na escola, que dialogam com as questões de identidade e diferença, sendo vivenciados momentos de escuta e diálogo com estudantes e educadores/as.

Em geral, a posição socialmente aceita, e pedagogicamente recomendada, é a de respeito para com a diversidade, mas será que as questões da identidade e subjetividade se esgotam? Será que são suficientes para servirem de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Nesse campo, defende-se uma pedagogia e um currículo que não se limitem a celebrar a identidade e a diferença, mas que busquem problematizá-las (Silva, 2000, p.74).

Identificamos, na Teoria do Currículo, a partir da noção de um “discurso curricular”, a busca por respostas às questões mais específicas sobre aprendizagem, cultura e sociedade, através de um currículo que questiona as posições de privilégio das identidades até então hegemônicas. Nesse sentido, questionamos-nos, mais uma vez: Será que a escola tem conseguido abordar essas temáticas com seus e suas estudantes, vivenciando um currículo mais ligado à vida dos/as/es jovens?

Para Silva (1999), o currículo é sempre uma seleção de saberes e suscita a reflexão de qual tipo de ser humano é desejável para que tipo de sociedade. Ou seja, temos muitas questões de identidades e subjetividade no curso dessa corrida chamada “currículo” e acabamos por nos tornar o que somos (Silva, 1999, p.15). É possível que os educadores também se descubram mais empáticos ao aprenderem com seus/uas estudantes, tendo em vista que essa troca deixa as práticas mais significativas, e a própria escola pode passar a fazer mais sentido.

Ao discutirmos os conceitos de gênero, identificamos teorias que fundamentam a produção dessas subjetividades e que apontam outras maneiras de existir no mundo. Ao tratarmos de corpos e relações (Butler, 2004), faz-se necessário resgatar a história da formação desse importante conceito na contemporaneidade, e fazer, ao longo da nossa pesquisa, as conexões com Educação, Sociedade e Currículo, compreendendo também as Teorias da Interpelação e Performatividade (Butler, 2003).

Para Guimarães (2020), ao trazermos as crenças e os valores atribuídos às diversas maneiras de existência dos corpos, não podemos esquecer de que eles, estão

datados no tempo e no espaço, como alertou Foucault (2006), dado que são influenciados pelo contexto sócio-político e cultural de cada época. Dessa forma, não são verdades advindas da materialidade dos corpos, mas sim de um investimento social para determinar normas, padrões e constituir, desse modo, o controle desses corpos.

Ao discutirmos as relações de gênero na sociedade, pensamos também nos espaços educativos como territórios de disputas e de possibilidades, o que justifica a importância de realizar estudos que busquem transformar a escola em um espaço não apenas do debate, mas um lugar mais seguro e acolhedor, que gera empoderamento dos sujeitos que a frequentam. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2019), grande parte das causas que contribuem para as violências dentro da escola ou fora dela estão ligadas às normas sociais e de gênero, quase sempre a manifestação da violência e do *bullying*. É nesse espaço que também estão determinados uma série de modelos e padrões relacionados ao gênero da criança¹³ ou do/da/de adolescente¹⁴, que são resultantes das normas sociais estruturantes de desigualdades entre os sujeitos com ênfase no sexo biológico.

Para reverter esse cenário, precisamos pensar em pedagogias emancipatórias, currículos que discutam poder, cultura e diversidade, para conseguirmos identificar práticas que possam desenvolver escuta sensível dos/as/es estudantes, suas histórias, dificuldades e anseios. Sendo assim, identificar a violência baseada em gênero nas escolas é importante, pois é um fenômeno que afeta milhões de crianças, adolescentes, famílias e comunidades, o que mostra que o tema não deve ser ignorado. Além disso, numa escola em que não há espaço para o debate sobre os sentimentos, atitudes, receios e sonhos, o silêncio reina, dores são sufocadas e a alegria não flui.

Essa questão demonstra a importância de trabalharmos, na Educação, um currículo onde as identidades (ou manifestações de identidades) possam ser problematizadas, porque a violência e a opressão muitas vezes estão ligadas às relações de gênero que acontecem em todos os países do mundo e ultrapassa as

¹³ Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/341/247>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/X8h4tk9PtNSydMDst83sHch/>>. Acesso em: 18 ago. 2023

diferenças culturais, geográficas e econômicas nas sociedades. Portanto, precisamos nos questionar por que a escola teima em escolher esse conhecimento e não o outro? Por causa de quê a sociedade enxerga os sujeitos como seres conclusos, quando, na verdade, possuem identidades plurais, fluidas, deslizantes, borradas e/ou rasuradas.

Ocorre que homens e mulheres, apesar das normatizações que lhes são impostas pelos discursos de gênero, são capazes de resistir, subvertendo e questionando tais normatizações. Afinal, as construções de gênero e seus efeitos repressores propiciam sofrimentos vividos por sujeitos de quaisquer gêneros e orientações sexuais, os quais se sentem aprisionados a determinadas injunções em suas relações familiares, sociais e afetivas (Narvaz, 2010).

A escuta da juventude permite avaliarmos diversos contextos de violência existentes nas relações de gênero, contextos estes que abordam questões de violência que permeiam o cotidiano de uma parte significativa das instituições escolares. Esses comportamentos, que podem ser definidos como atos ou ameaças de violência física, psicológica e até sexuais, ocorrem dentro e no entorno das escolas” (Unesco, 2022, p.1), pesquisas como esta revelam práticas, com base em teorias críticas e pós-críticas do currículo, e buscam um debate permanente para superarmos as várias normas e estereótipos de gênero, impulsionados por dinâmicas desiguais de poder (Unesco, 2022, p.1).

Na sociedade contemporânea, podemos refletir sobre o papel das instituições educacionais, pensando inicialmente sobre a valorização de todas as vidas, ao considerarmos a potência das pessoas com todas as suas diferenças. Diante dessa visão mais positiva de encarar os desafios, e construir no coletivo uma sociedade mais respeitosa, podemos afirmar a relevância de estudos como este, sobre *Gênero, Interpelação e Educação*, que buscam a construção de uma escola na perspectiva da dignidade, identidade e diferença.

Ademais, as questões de gênero nos ambientes da Educação formal, também precisam nos possibilitar enxergar outras perspectivas, com histórias e narrativas variadas, abastecendo-se de trocas constantes, que podem auxiliar no diálogo respeitoso, promovendo uma formação que ajude a superar medos e atue na busca pelos direitos de (re)xistir e possuir redes de proteção, que, muitas vezes, inicia na

escola. Por isso, a informação deve ser constante, a fim de prevenir e combater os discursos de ódio que impactam e até adoecem as pessoas.

Um outro aspecto essencial em relação ao tema é a capacidade que o espaço da docência tem de promover discussões com os/as/es estudantes sobre a origem dos poderes que regulam nossas vidas, que limitam o sujeito, proíbem ações, padronizam comportamentos, controlam e criam modelos do que é “certo”, “errado”, “bom” e “ruim”, que progressivamente vão criando situações de exclusão ou inclusão. Apesar disso, na vida escolar, é possível criar espaços de engajamento que fortaleçam a cidadania. Um exemplo desse tipo de educação revolucionária aconteceu quando 362 garotos paulistas usaram saia para protestar¹⁵ na escola. O motivo seria porque a equipe havia obrigado dois colegas a trocarem-se numa festa, sob o argumento de que “isso aqui é uma festa caipira e não uma parada gay”, conforme afirmou um funcionário da instituição.

A partir disso, é necessário destacar que ações protagonistas, afirmativas e pedagógicas, além de debates em várias instâncias, ajudam a concretizar as políticas de educação para a diversidade, tendo em vista que precisamos de mudanças estruturais, em nível micro e macro, que possam gerar transformações, por meio de processos interpelativos. Mas o que significa isso? Inicialmente, compreendemos a interpelação como o processo de assujeitamento do sujeito, ou seja, o processo de identidades-identificações que ultrapassa uma perspectiva essencialista e natural sobre o sujeito, via a releitura de Althusser, feita por Judith Butler (Oliveira; Pereira; Miranda, 2020, p 338). Vivemos em um país pluricultural e pluriétnico, que possui não apenas uma, mas várias juventudes, nesse sentido vamos compreender melhor essa temática.

O perfil dos/as/es estudantes do mundo contemporâneo, que convivem diariamente com a cultura digital, suscita um debate sobre o próprio conceito de “juventude”, tendo em vista que estamos num contexto mais complexo, em um mundo mais conectado, diverso, interativo. Hoje, o conceito de “juventude” atravessa as diversas áreas, como as Ciências Humanas e Sociais, a Psicologia, Sociologia e Educação (Oliveira, 2018). Podemos compreender “juventude”, então, como um

¹⁵ Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/sp-em-protesto-alunos-usam-saia-no-colegio-bandeirantes/>>. Acesso: 28 jun. 2024.

“conceito em desenvolvimento, onde os discursos e conteúdo são produzidos implicados na teia de sentidos e significados que as pessoas tramam, entretecem em meio ao vivido, em território sócio-histórico-cultural” (Trancoso, 2012, p. 90).

Para alguns/mas/umes autores, “juventude”, é vista para além de um ciclo da vida, mas também como etapa onde as pessoas são preparadas para o mercado de trabalho. O conceito também está articulando outros dois: protagonismo e resistência, a capacidade de resistência do jovem apoiado no fortalecimento de pertença (Oliveira, 2018).

Conforme Souza (2004), não podemos mais limitar o entendimento de “juventude” como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo do adulto, porque ele não é um conceito que pode ser visto de forma homogênea, tendo em vista que dialoga com as diferentes condições culturais dos povos, momentos históricos e distintos contextos sociais (Oliveira, 2018). Inicialmente, identificamos que a Organização das Nações Unidas (ONU) diz que os/as/es jovens são as pessoas na faixa etária de 14 a 24 anos, e no Brasil, o Estatuto da Juventude considera jovens entre 15 e 29 anos. Contudo, não basta focar numa questão geracional, é importante dizermos “juventudes” no plural.

Na educação, é fundamental incentivar o protagonismo e a formação emancipatória de todos/as/es os/as/es sujeitos/es/as, envolvendo suas outras dimensões, as condições econômicas, sociais, étnicas, identidades religiosas, valores, gênero e sexualidade. Pensar a ampliação da ideia de “juventude” para “juventudes” também inclui paradigmas culturais e remete-nos ao termo “juventudes digitais”, ou seja, jovens que utilizam muitas mídias digitais e estão sempre conectados, reconfigurando as práticas culturais comunicativas (Souza, 2004).

Nesse mundo de muitas trocas, expressam-se múltiplas formas de ver e estar no mundo, mas é importante integrar as pessoas nessa sociedade, principalmente a brasileira, que foi colonizada e herdou modelos, estereótipos, preconceitos, mas também momentos de enfrentamentos. Nesse contexto, tudo se relaciona diante das circunstâncias históricas, socioculturais e até institucionais, fazendo da categoria “juventude” um conceito relevante para este estudo, porque ele consegue ressignificar

e transformar a sociedade, dado que o termo passa a ter elasticidade, consegue se reinventar e reinventar o mundo.

Para Melucci (2001), a identidade se constrói a partir das experiências comuns que se confrontam. Numa sociedade planetária, as mudanças geradas pela nova forma de comunicação desenvolve práticas de “cultura participativa” (Jenkins, 2009), as juventudes que utilizam dispositivos móveis, diferentemente da geração da TV analógica, realiza intercâmbios midiáticos nas redes interativas e descobrem afinidades, teorias, modos de vida nas quais se identificam. Essa quantidade de informações, oportuniza novos comportamentos também gerados pela web, além de aumentar as possibilidades de acesso aos diversos espaços desterritorializados.

De acordo com Oliveira (2018), muitas temáticas devem ser desenvolvidas a partir do mundo digital, em especial com os/as/es jovens, como o uso responsável da internet na perspectiva da formação da cidadania ativa. Envolvendo também os/as/es educadores e demais sujeitos das comunidades escolares, discutindo as políticas públicas de educação com apoio das tecnologias digitais, buscando o debate sobre identidades, diferenças, respeito aos grupos que pensam diferente e atuam em defesa das minorias. Evidentemente, estamos em outro tipo de sociedade, que requer cuidados e reflexões. Autores como Bauman (2001) referem-se a um estado de leveza e fluidez, em contraponto ao sólido presente, numa lógica espacial e temporal com mais durabilidade e com limites bem definidos presentes na modernidade.

O autor discute a impossibilidade da manutenção dos parâmetros clássicos para definir uma sociabilidade comunitária em tempos de “modernidade líquida”. Nesse tempo atual, é realmente complexo pertencer a uma coletividade, contudo, Lévy (1992) afirma que a inteligência coletiva está no ciberespaço e as redes são metáforas possíveis, com experiências de boas práticas, para além de comunidades virtuais. O próprio autor da obra “Modernidade Líquida” também faz uma afirmação que tensiona seus próprios estudos, quando diz que “o aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa” (Bauman, 2001, p. 202).

Com isso, podemos dizer que é possível superar o impacto das diferenças quando se trata de mudar posturas e tomar posições. Ou seja, mesmo na fluidez das redes, podemos trabalhar objetivos em comum e, na diversidade e mobilidade do

mundo contemporâneo, construir protagonismos diversos. As redes de aprendizagem e juventudes indicam uma dessas possibilidades de entender o perfil dos/das/es jovens hoje, procurando refletir sobre as escolas que temos, se elas fazem sentido na vida dessas juventudes, se discutem, inclusive projetos de vida.

Segundo Oliveira (2018), é notório que as pessoas que fazem a educação nem sempre pensam a escola para as juventudes e, apesar dos problemas da falta de políticas adequadas para os/as/es jovens no Brasil, parece-nos grave alimentar discursos preconceituosos e rótulos de juventudes vazias e sem perspectivas, ansiosas, isoladas, e outros predicados desprovidos de confiança nessa geração. As juventudes são potentes, curiosas, inovadoras e, quando desafiadas em experiências mais qualitativas, demonstram excelentes resultados. Porém, o mundo atual é muito rápido, tem muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, é difícil focar e proteger as juventudes, inclusive das diversas violências que a própria sociedade alimenta.

Para a Educação Básica e o Ensino Médio, seria fundamental incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem através da diversidade de métodos e propostas pedagógicas, práticas com debates direcionados aos direitos de crianças e jovens, pois os dados mostram que a racionalidade moderna não cumpriu suas promessas de bem estar desses jovens (Souza, 2004). Por isso, é preciso ouvir as vozes dessas juventudes, suas narrativas, saberes, anseios, como se divertem, como aprendem, deixando fluir as habilidades e os talentos ignorados e, por vezes, desperdiçados. Precisamos, portanto, engajar toda essa potência das juventudes e interrogarmos como aproveitar todo o potencial em ambientes educativos vendo os/as/es jovens como cientistas, artistas, educadores/as, doutores/as, empreendedores/as, ambientalistas e ativistas, gente que merece afeto e respeito.

Outros temas envolvendo as juventudes são recorrentes, como a gravidez, a incidência de doenças sexualmente transmissíveis e a contaminação pelo vírus HIV, inclusive entre adolescentes. Por isso, faz sentido trabalhar esses assuntos nas escolas, uma vez que as juventudes têm sido alvos de fervorosos debates, que englobam categorias de gênero, sexualidade, saúde reprodutiva e mercado de trabalho. No entanto, verifica-se uma certa ausência de políticas direcionadas a elas.

Mas é bom lembrarmos sempre que as juventudes são capazes de protagonizar situações de aprendizagens significativas na escola e na vida. Quando falamos de “protagonismo juvenil”, estamos falando objetivamente da ocupação pelos/as/es jovens de um papel de liderança nos esforços por mudanças sociais. A participação das/os/es jovens é fundamental em qualquer atividade sociocultural, política, econômica e, em especial, educativa, porque eles necessitam ser sujeitos de suas aprendizagens e de suas vidas. As ações das juventudes podem e devem ser cada vez mais reflexivas, mas, para isso, os/as/es educadores/as, nas escolas e nos diferentes ambientes educativos, precisam mudar de posturas passivas para posturas cada vez mais ativas.

Nessa conjuntura, o desafio é também trazer para a escola e seus/ues/uas estudantes ávidos/as/es por aventura e aprender, com prazer, seus próprios desejos e planos, pois a escola também é lugar de diversão, sonhos e ousadias.

Sob essa perspectiva, é preciso caminhar para uma educação aberta, com acesso, autoria e protagonismo, ampliando o diálogo e o compartilhamento. Participar, no sentido de protagonizar, exige a inclusão de sujeitos nas diversas etapas de um projeto, de preferência, que englobe da concepção até a avaliação de todo o processo. Parte da compreensão da condição humana, na cidadania planetária, para que os indivíduos possam enfrentar as crises sociais, econômicas, políticas, étnicas e ambientais, é a busca por novos caminhos e identidades, assim essas posturas também atravessam a procura por uma vida sustentável em todas as suas dimensões. E, para isso, é fundamental escutar e interpelar essas juventudes.

Compreendemos o conceito de “interpelação” a partir do viés discutido por Judith Butler em “Relatar a si mesmo” (2015), em que afirma que há um duplo valor ético durante a cena. Afinal, ao mesmo tempo em que falamos sobre nós mesmos e nos reconstruímos nesse processo, estabelecemos uma relação com nosso interlocutor, buscando agir sobre ele.

Com base nessa teoria, e ouvindo estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da Região Metropolitana do Recife, na cidade de Olinda-PE, descobrimos jovens da periferia que, nas aulas de educação física, em rodas de diálogo, puderam discutir sobre as relações de gênero, identidades, discriminação e respeito às diferenças,.

Sendo este um projeto de pesquisa que inicialmente passou por inúmeras reformulações durante seu trajeto, seguindo um ritmo próprio, usando e abusando do seu “corpo” para expressar o máximo da diversidade humana e suas linguagens, acreditamos que conseguimos gerar uma “*coreografia-científica-metodológica*”, buscando uma escuta cuidadosa e valorizando essas narrativas.

A escolha por essa forma de comunicação, deveras subjetiva e poética, surgiu a partir de duas cenas: 1) uma discussão durante a qualificação – primeira etapa de avaliação deste trabalho dissertativo – onde o avaliador externo, Marcos Neira, comentou sobre como as práticas corporais constroem subjetividades tanto quanto textos, livros e poemas ; 2) por um reencontro da autora – Rayssa Vasconcelos – com as artes, após alguns anos tentando afirmar para si mesma que não seria possível viver da arte ou que não teria lugar dentro do campo acadêmico, o que foi um equívoco duplo, dado que mesmo quando investigamos situações de silenciamento e subalternidades, há espaço para resistências e protagonismos nas mais diversas narrativas, através da poética da convivência.

Nesta seção, intitulada “Aquecendo os versos”, construímos um texto que segue uma estrutura cuja a poesia está na relevância do próprio tema e na resistência que permeia as entrelinhas das lutas contra todo tipo de discriminação. Um texto que está dividido numa introdução que apresenta-nos a problemática cada vez mais forte no mundo contemporâneo, as questões que geram muitas reflexões e ao mesmo tempo buscam transformações em várias dimensões da escola e da sociedade, em especial na perspectiva de uma educação para a diversidade, cujos objetivos e reflexões suscitam uma teoria forte.

Estudos de Judith Butler com a Teoria da Interpelação e Performatividade, dialogam com outros autores importantes que discutem diversidade e currículo, identidade e diferença, como o autor Tomaz Tadeus da Silva (2014) e currículo de Educação Física no estado de Pernambuco. Além disso, durante a escrita do texto, ocorreram debates sobre a importância dos Estudos Culturais (Hall, 2006; Silva, 1998, 2000, Louro, 1997; 2003; Foucault, 1977) para fortalecer as práticas pedagógicas.

Nosso campo de pesquisa é uma escola pública e, no capítulo sobre o desenho metodológico, percorremos o passo a passo das estratégias aplicadas, os sujeitos

envolvidos e a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) utilizados na presente pesquisa, buscando sempre a interpretação e reconstrução dos metatextos a partir dos diálogos com as Teorias de Paulo Freire, com as ideias de pedagogia do dominante e do oprimido, círculos de cultura, alfabetização de mundo e muito mais. Na última parte, conseguimos fazer as Considerações (quase) finais, sem esquecermos de trazer algumas proposições.

Após apresentar o memorial da autora, intitulado *Cartografia de memórias*, que nos ajudou a refletir sobre a motivação desta pesquisa sobre esse tema, compreenderemos, aqui, o passo a passo de cada capítulo. Após a introdução, temos, na escolha do referencial teórico, um passeio pelas categorias epistemológicas da pesquisa: gênero, interpelação, performatividade e currículo e identidades, traçando um caminho acadêmico sobre *as teorias e práticas curriculares e pedagógicas*, no que tange à Educação Física Escolar (EFE).

A metodologia é justamente um plano de execução do trabalho, a abordagem da pesquisa, seu lócus, pessoas participantes, técnicas e instrumentos de coleta de dados, além das considerações éticas, tendo como base o fato de que o estudo descreve as relações de gênero, os conceitos, as práticas e a articulação com o currículo, que promove o debate sobre identidades e alteridade na escola. Desse modo, nos aspectos metodológicos, foi possível compreendermos os fenômenos educativos no contexto escolar e suas variáveis dentro de uma pesquisa qualitativa, a partir da aplicação das rodas de diálogo (Freire, 1988), fazendo registros em diário de campo.

Para a interpretação dos dados, após a transcrição dos textos, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que é um processo de análise auto-organizado, de construção e compreensão, em que novos entendimentos vão surgindo, a partir de uma sequência recursiva, com base em três componentes: a desconstrução dos textos; a unitarização, a categorização, o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e depois validada. (Moraes; Galiazzi, 2021). Portanto, a métrica ficou por conta da ATD, com as narrativas dos/as/es estudantes e a professora Regente (Professora R) das turmas.

Após a transcrição e leitura dos textos advindos das dinâmicas de rodas de diálogo com as turmas, ocorreu a desmontagem desses textos, à luz da teoria, gerando unidades de análise em uma permanente busca por significados, sempre no sentido pertinente aos objetivos e categorias da pesquisa, na perspectiva das leituras e reconstrução da realidade. Portanto, durante a pesquisa, aconteceram momentos de apreciação e detalhamento das experiências vividas em campo, possibilidades interpretativas daquilo que foi visto..

Tecendo não conclusões finais, mas sim temporárias, alongamos nosso *estudo-poético-científico* ao capítulo das *Considerações (quase) finais*, onde há o compartilhamento, a avaliação e o registro transcrito – afetivo, construtivo, epistemológico, científico, cultural e pedagógico –, além das reflexões e planos para um futuro movimento, espetáculo do conhecimento, com os registros imagéticos – dos choros e risadas; aprendizados e trocas, curiosidades e ousadias – que teve como palco diversos espaços, desde o chão da escola, passando pela UFRPE, até a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e seu cinema; além dos documentos necessários para o desenrolar da pesquisa e es/os/as autores/as que auxiliaram na construção desta obra.

Após o exposto, destacamos que o **objeto de nossa pesquisa** é o processo de interpelação dos jovens secundaristas no que diz respeito ao gênero (e as discussões que permeiam esse universo, como sexualidades) – no cenário das aulas de Educação Física Escolar.

Sendo assim, nosso **problema de pesquisa** se enquadra em: como se dá o processo interpelativo, no que tange às temáticas de gênero e sexualidades, durante as aulas de Educação Física Escolar?

Essa questão principal nos faz refletir que pode ocorrer uma Educação específica circulando pelo cenário educativo pernambucano, uma construção de conhecimento (política e social), através de um currículo (formal e não formal) que ainda é muito ultrapassado e segregador, fortalecendo certas práticas pedagógicas em que os/aa/es estudantes não se sentem à vontade para discutir em sala de aula questões de gênero, muito menos levantar assuntos tabus, como corpo e sexualidades.

Numa segunda reflexão, sabemos que os documentos curriculares do estado de Pernambuco, no que tange à EFE, orientam os/as/es docentes a trabalhar com *Teorias do Currículo* (Lopes, 2011; Neira; Nunes, 2021) que se assemelham às teorias críticas, mais especificamente a *crítico-superadora* (Soares, 2012). Esta forma de pensar a EFE é baseada na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-cultural (Martins, 2013; Saviani, 2003), mas essa perspectiva pode não alcançar toda a diversidade – e suas demandas – presente na escola.

Ao longo da pesquisa, também podemos refletir se é necessário e possível a defesa de um “currículo no qual intenções formativas sejam explicitadas, debatidas, e se desenvolvam elucidando e compromissando-se com uma educação construída como uma forma de justiça social” (Rocha *et al.*, 2012, p. 4), uma vez que isso pode contribuir para um ambiente onde os/es/as estudantes sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Defendendo e almejando, com isso, um currículo que não se limita a uma documentação, mas constitui-se de ação, reflexão, planejamento, avaliação, materiais e documentos pedagógicos que colocam o sujeito e seu processo interpelativo como cerne da proposta educacional.

Por conseguinte, nossa pesquisa tem como **base** os Estudos Culturais (Hall, 2006; Silva, 1998, 2000, Louro, 1997; 2003; Foucault, 1977; Neira *et al.*, 2016), principalmente voltados para o estudo do Currículo (Moreira; Tadeu, 2011; Silva, 2001a, 2001b) como artefato cultural¹⁶.

Esta visão pós-estruturalista do conhecimento e do ser humano ajudou-nos a escolher autoras/es que discutem as temáticas da diversidade de maneira complementar, nas áreas da Educação e da Educação Física escolar, tais como: Scott (1990), Butler, (2016), Auad (2016), Goellner (2010), Corsino e Auad (2012), Altmann, (1999; 2015) e Aguiar, (2014).

Durante as aulas de Educação Física, observamos os corpos e seus modos de escrever o/no mundo, pois, assim como Neira *et al.* (2016, p. 120), acreditamos que “os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e

¹⁶ Um currículo como um artefato cultural, um espaço, um campo de produção e criação de significados, permite que se façam presentes os interesses das diversas manifestações sociais contribuindo ou não com a valorização dos grupos e das identidades” (Aguiar, 2014, p. 14).

delimitados por atos de conhecimento”, o que contribui para afirmar que o corpo é um processo de significação cultural (Neira *et al.*, 2016, p. 21), partindo sempre do processo de interpelação referenciado por Judith Butler (2015). Além do currículo, que também faz parte desse processo.

Neste trabalho, compreendemos *interpelação* no viés discutido por Judith Butler em relatar *a si mesmo* (2015), onde escutamos muito sobre nós, mas, ao mesmo tempo, também nos descobrimos diariamente, tendo em vista que no processo de falarmos sobre nós e sobre o outro, nos reconstruímos e estabelecemos uma relação com nosso interlocutor, movimento que nos leva a refletir sobre a relação que nós temos com esse outro, pois ao sermos confrontados pelas maneiras como somos percebidos e nomeados, resistimos e, ao mesmo tempo, temos o desejo de reconhecimento.

O desejo de viver e persistir são construídos sobre a base das Teorias do Reconhecimento, que, de acordo com Judith Butler (2015, p. 62), “seguem normas, convenções, instituições, regimes de verdade – que são históricos e sociais”, pois “existe um fracasso ético dessas teorias de reconhecimento que sustentam também modos da violência ética”.

O que seria essa violência ética? Para Butler (2015), é uma série de valores com ênfase na coerência completa da negação da temporalidade e da impessoalidade na qual se inscrevem os sujeitos, os da transparência, bem como nos modos em que se dão os controles sobre a unidade e origens. Essa postura ética tem também uma disposição ética para julgar, uma ética da convicção, ou daquele que captura o desejo de reconhecimento do outro, para se aproximar do que Butler (2015) denomina de “relacionalidade ética” (Butler 2015 *apud*, Carrizo, 2017), que pode gerar violências.

Para alguns estudiosos da obra de Butler (2015), todo relato de si mesmo se dá num contexto enunciativo, histórico e social, que acontece numa cena de interpelação. Essas cenas são modalidades de atos interlocutórios e não estariam necessariamente caracterizadas pelas narrativas, mesmo quando essa textualidade é muitas vezes necessária, mas sim por “atos performáticos” desse “eu narrativo”.

O “eu narrativo precisa se reconstituir a cada momento, nesse momento, contando essa sua história, e como tal se constitui a partir de um ato que realiza na linguagem e sobre ela”. (Butler, 2015, *apud*, Carrizo, 2017, p.3). É importante destacarmos que “a incompletude dessa narrativa dá-se porque estamos eticamente implicados na vida dos outros, e “interrompidos pela alteridade” (Butler, 2015, p. 87). Diante desse contexto, nossos objetivos são:

1.3 Objetivo Geral

Analisar o processo de interpelação (relacionado às temáticas de gênero e sexualidade) ocorridos durante as aulas de Educação Física Escolar (EFE).

1.4 Objetivos Específicos

- Caracterizar as temáticas levantadas e discutidas pelas/os/es estudantes e pela professora, no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade nas aulas de EFE observadas;
- Analisar as perspectivas construídas pelo corpo-escrita das/os/es estudantes das turmas observadas durante os exercícios de interpelação na Escola Técnica Estadual Chico Science;
- Identificar situações em que a escola incentiva o protagonismo dos estudantes através das práticas pedagógicas;

Metodologicamente, construímos um designer seguindo etapas, a fim de manter a organização teórica, temporal e analítica. Assim sendo, optamos por uma abordagem de cunho qualitativo (Lüdke, 2018), utilizando a observação participante (Brandão, 1981; Queiroz, 2007) e aplicando os círculos de cultura¹⁷ (Brandão, 1987; Freire, 1988; 2009; Aguiar, 2014; Gomez, 2015) que denominamos “rodas de diálogo”. Destacamos ainda que todos os dados foram registrados no diário de campo e em gravações de áudio, vídeo e fotos, ou seja, as ferramentas de pesquisa (Fazenda, 1997) fundamentais.

¹⁷ “O Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo” (Gomez Gomez, 2015, p. 49).

Além disso, os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2006; 2016), que corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 13).

2.TEORIA DA INTERPELAÇÃO E PERFORMATIVIDADE - “CADA UM SABE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE O QUE É”

“O seu ardil mais diabólico está em fazer-se doente. Joga-me o peso dos males que ele tece a cada instante e me passa em revulsão”. (Drummond, 2015, p.11).

Como se constrói uma identidade heteronormativa? Na perspectiva biologicista, um corpo que não aceita prontamente os acordos morais de uma sociedade (majoritariamente cristã), é um ser que deve ser apontado como pecaminoso, deficiente e marginal. Drummond, em seu poema “Corpo”, nos lembra os momentos em que essas pessoas que fogem da norma, são julgadas a partir de uma métrica que não inclui nem mesmo todos os juízes e inquisidores.

E como acontecem esses processos de interpelação? Na realidade, sempre haverá atos a serem cumpridos, uma exigência, uma obrigação. Sabemos que o indivíduo nasce, é registrado, recebe um nome, é, por vezes, batizado - caso seja de família religiosa - e segue crescendo e recebendo várias orientações, sempre sendo chamado/a/e a cumprir as normas dentro de um determinado contexto social e cultural e também dentro de uma legislação.

De acordo com Butler (2016), no processo de interpelação, o indivíduo necessita olhar para essa ação, ficar atento, ter uma postura crítica, porque ele próprio possui uma espécie de cumplicidade com essas leis. A interpelação é o nome que cria e nomeia as pessoas, há uma disposição em aceitar normas, ao ser constrangido pela interpelação, de forma autoritária ou sutil, e, com isso, o sujeito pode se render sem discutir sua identidade, por exemplo. Sendo assim, existem discursos que enquadram as pessoas, discursos econômicos, pastorais cristãos e os discursos e rigores das leis civis.

A importância de trazermos teorias como a da Interpelação (Althusser, 2013; Butler, 2019), que funciona como uma espécie de gramática do sujeito, é podermos trazer inicialmente os estudos e reflexões sobre os processos de ideologia e do direito jurídico como constitutivos de um sujeito de direito, em especial, nas sociedades capitalistas, ou seja, o direito como um aspecto que também reprime (Althusser, 2013, p.133).

Louis Althusser influenciou o pensamento de Judith Butler (2003), principalmente no que chamou de “violência legal”, quando, por exemplo, institui-se os princípios universais, reproduzindo relações desiguais e garantindo contraditoriamente muitas injustiças. Essa ação de refletir sobre o papel do direito além dos limites da legalidade, tem como base o conceito de “ideologia” criado por ele.

Para Coelho (2006), Althusser, na sua releitura da obra marxista, foi acrescentando um debate mais amplo sobre ideologia para uma análise social que a entende como algo que reside na própria estrutura capitalista. Este filósofo francês foi um grande conhecedor da obra marxista, e afirma que “o Estado é um aparelho repressivo que possibilita a soberania da classe dominante” (Marx, 2008b, p.672). Uma das suas principais contribuições teóricas foram obras como “Ler o capital” (1980) e “Aparelhos ideológicos de Estado” (1985).

De acordo com Althusser (2013), os aparelhos ideológicos, além dos que Marx afirmou, como Estado, exército, política, presídios, dentre outros, também abrangem a família, a escola, a igreja, o mundo jurídico e o cultural, incluindo artes e esportes. Nesse caso, estamos falando não da força física, mas da ideologia repassada através de rituais, eventos repletos de signos e significados.

Na sociedade, o discurso do “bem-comum” gera uma falsa igualdade dos cidadãos e é nesse cenário que percebemos processos de interpelação, ou seja, a ideologia cumprindo seu papel, influenciando a constituição do a partir desse discurso, com base no conceito de “sujeito de direito”, que pode definir inclusive questões mercadológicas, intelectuais e relações de poder, porque, no caso do capitalismo, tudo passa a ser mercadoria (Althusser, 2013). Se analisarmos detalhadamente o presente (no nosso capitalismo neoliberal), todas as pessoas são potenciais clientes e precisam ser agradadas, assim como são produtos e são “usadas” até a última gota de energia.

Segundo Chagas (2013), a ideologia é uma estrutura básica da condição sócio-histórica, de modo que, perpassando o tempo, ela funciona inconscientemente e se impõe ao ser humano. Logo, domina as pessoas, sem elas terem consciência disso, e por ela são interpelados. Assim sendo, a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, atuando como prática e, o efeito interpelativo fala do chamado “assujeitamento”. Melhor desenvolvendo esse termo, “o homem sempre tem vivido

sobre relações sociais ideológicas” e os indivíduos sempre, “sujeitos sujeitados por uma ideologia” (Althusser; Navarro, 1988, p. 65). Ao se deparar com a multiplicidade de discursos sociais, o sujeito é interpelado por um e não pelo outro (Pinto, 1989), mas sempre por alguém. Com isso, o discurso é uma das realizações do poder ideológico, de modo que a ideologia se materializa no discurso.

Nesta pesquisa, contamos com os estudos de autores como Judith Butler (2003; 2017), uma filósofe não-binária ligada aos estudos de gênero, mas que também aborda uma diversidade de temáticas na contemporaneidade. Na questão de gênero, os/as/es jovens estão sempre sendo interpelados e as ideologias estão presentes nas suas formações familiares, religiosas e políticas, somando ao fato de que eles/as/us são educados/as/es formal e informalmente em diversas instituições das quais fazem parte.

Judith Butler, nos seus estudos sobre gênero e poder, também foi influenciada por outro grande pensador, chamado Michel Foucault, um filósofo e historiador que defende a ideia de que não existe uma realidade essencial do gênero, uma materialidade inata ou natural discutindo, a partir disso o “poder-saber” que normaliza o gênero e a sexualidade também pelas instituições como família, escola, igreja. Dessa forma, tanto Althusser quanto Foucault inspiraram Butler a dizer que o corpo e o gênero são produzidos por diversos discursos, também possíveis de serem reinventados. Ademais, é com base no pensamento foucaultiano que podemos afirmar que Butler (2015) concebe os gêneros como engendrados no seio de relações de poder.

Em Foucault (2015), o poder só pode ser tomado no nível das relações; ele não é algo que se tem, mas algo que se exerce, “[...] a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 2015, p. 102). Além das pessoas intelectuais mencionadas até aqui, outros/as/es estudiosos/as/es também refletem essa situação de modo dialético. Dessa forma, podemos refletir “o poder também como luta, embate, situação, conjunto de estratégias, deslocamento de blocos táticos, uma verdadeira distribuição de forças no campo social, sem um ponto central, sem um foco único de soberania.” (Lima; Belo, 2019, p. 3).

Nessas circunstâncias, visando a busca de outras possibilidades de ver o mundo em territórios e situações micro localizadas, fora de uma visão única, massificada, surge o empoderamento. Ao estudar o poder na obra foucaultiana, principalmente na obra “Microfísica do Poder” (2015, p. 103), compreendemos que não é apenas alguém, um indivíduo, que formula e executa o poder, mas isso pode acontecer em “[...] grandes estratégias anônimas de sustentação das relações de poder. Sendo assim, ele defende que a sociedade não será modificada se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado, no micro do cotidiano, não forem modificados (Foucault, 1979).

Nesse contexto, a linguagem também é um aspecto fundamental do uso do poder nos processos de interpelação. Desse modo, nosso estudo traz um debate sobre a linguagem performativa de Judith Butler, ou seja, “quando dizer é fazer”. Nesse caso, fazer coisas com palavras é uma dimensão da linguagem, que é a ideia de que as palavras também servem para que nós façamos coisas, além de serem verbos performáticos que realizam ações por meios dessas expressões verbais, palavra de ordem. Sendo assim, trata-se de um diálogo com a linguagem enquanto performance. Em suma: pensar a linguagem, não apenas na sua função designativa ou descritiva do que está acontecendo no mundo.

Para Butler (2003), não é interessante definir gênero, porque ela não deseja especular ou normatizá-los de forma binária, como já foi feito historicamente. Não é essa a ideia, porque isso, de alguma maneira, seria padronizá-lo. Para ela, gênero é aquilo que o sujeito está performando na sua vida naquele momento, advogando a fluidez da própria ideia de gênero como uma forma de ação, essa identificação que pode funcionar hoje, mas amanhã, não, porque há um constante devir.

Ainda sobre gênero, Butler (2019) oferece a ideia não-binária, não restrita, oferecendo o infinito e o múltiplo, onde tudo é mais complexo, não ofertando, com isso, uma norma fechada, e sim a liberdade para as pessoas (re)criem a si mesmas. Nesse contexto, a Teoria da Performatividade de Gênero contribui para a reflexão sobre liberdade de gênero como liberdade fundamental. Nesse permanente diálogo com outros/es/as autores/as, como Foucault, Butler começa a discutir a estética

da existência. Se imaginarmos a vida como uma obra de arte, a pessoa inserida nela vai se (re)inventando, logo, existe todo um campo discursivo.

Nesse debate, é necessário destacar um livro muito importante, chamado “Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade”, publicado em 1990, mas que só foi traduzido no Brasil em 2003. Essa obra de Butler conta com várias edições, e sua reflexão chegou muito forte, como um livro subversivo, porque começa a problematizar os conceitos como o de “gênero”, “padrão de normalidade”, “comportamento”, “corporeidade” e muitos outros temas que são tabus. Compreende-se que criar problemas, ironizar, refletir de outras maneiras é um modo de colocar os problemas da melhor forma possível, portanto, o gênero deve ser problematizado a partir de uma perspectiva positiva.

É fundamental fazermos uma reflexão histórica na qual reconhecemos que o movimento feminista abraçou um conceito de gênero de maneira muito particular, lutando pelos direitos das mulheres em várias dimensões, contextos e situações históricas. Nessas circunstâncias, o feminismo buscou a mulher tendo uma essência, um sexo biológico, dada pela natureza, e o gênero “mulher” como uma construção social, mas Butler (2003) começou a problematizar algumas questões relacionadas ao tema, por exemplo, pensar a mulher como construção social seria um limitante, pois a noção do gênero como construção pode também levar a um tipo de determinismo, não biológico, mas cultural.

Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino.” (Butler, 2003, p. 26).

Inicia-se, com isso, grandes debates com diversas frentes, do tipo: “Existem apenas duas possibilidades de gênero? homem e mulher?” Na verdade, o poder parecia operar na própria produção dessa estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero.” (Butler, 2016, p. 8).

Essa problematização continua gerando outras fortes perguntas: e se de repente muitos outros gêneros pudessem ser reconhecidos? Muito além de Joan Scott¹⁸, com uma das primeiras definições de gênero, nós brasileiras/os/es, necessitamos de algumas bases para poder fazer conexões com as filosofias de Butler. Assim, o conceito de gênero como as diferenças sexuais que não são por si só determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura, de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais (Firmino; Porchat, 2017, p. 55), vem ganhando destaque nos debates sobre gênero no Brasil. É como se precisássemos compreender o que é o futebol (esporte criado na Inglaterra) em solo brasileiro, para podermos desconstruí-lo. Esse movimento acontece porque surge uma Teoria *Queer*, ou Teoria da Performatividade, onde “atos de gênero que rompem as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, ocasionando sua ressignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária.” (Butler, 2016, p.13).

Dessa forma, revela-se, através desses estudos, um desenvolvimento não linear sobre gênero, em que, através dos estudos sobre “interpelação” e “performatividade”, recusa-se o conceito de “verdade”, fazendo uma crítica à questão da identidade, ao afirmar que identidade não é algo ligado a uma essência, mas sim algo produzido por malhas de poderes. Nessa proposta, o conceito de “mulher” seria o de um poder predominantemente disciplinar, que vem de um poder que se exerce a nível micro, pelas instituições sociais .

Em seus estudos, Butler (2003) percorre o caminho da desconstrução da ontologia das identidades como naturais e essencializadas, na perspectiva de subverter processos hierárquicos de inteligibilidades baseadas em pares dicotômicos e excludentes. Ressaltamos que fazer esse caminho do debate, da desconstrução da ontologia, é buscar o entendimento do ser, das identidades, não apenas como naturais, essencializadas, mas sim como uma perspectiva importante para subverter processos hierárquicos de silenciamento e repressão.

Na vida em sociedade, existem processos de identificações cotidianas que produzem e reforçam “atos performativos”, na tentativa de constranger/impedir que

¹⁸ Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

novos sentidos sejam materializados. Mesmo assim, há sempre a possibilidade de nova condensação de sentidos (identidades gênero, sexualidade, raça etc.) acontecerem, pois as identidades nunca são acabadas, estáticas, congeladas. Nesse caminho, não há relações de poder sem a possibilidade de resistências – na promoção de equidade, de luta contra o racismo, contra a misoginia, o sexismo, a LGBTfobia - dentro dessas próprias relações hegemonicamente estabelecidas, inclusive dentro das instituições de controle, em especial, a escola (Oliveira, Pereira, Miranda, 2020), espaço em que é possível resistir, (res)significar.

No entanto, vale destacar que nada disso deve ser confundido com qualquer tipo de direcionamento, apenas com o respeito às diferenças, à liberdade de ser e existir. Para Butler (2016), há formas de opressão de gênero materiais e simbólicas, como os estereótipos; a sujeição, o desamparo, a dominação, a contenção e o aprisionamento, tendo em vista que existem corpos e vidas que são tratados de maneira hierárquica, tidos como inferiores, e essas formas discriminatórias estão presentes nas escolas também, incluindo pessoas que, muitas vezes, em silêncio, gritam por dentro, aguardando a oportunidade de falar, de estarem presentes e respeitadas.

Segundo a psicanalista Ana Cláudia Santos Meira¹⁹, em seu *E-book*, “Silêncios que gritam por palavras” (sem data, p. 1),

[...] há um silêncio que é gélido, opaco, fechado, ausente e distante. Este silêncio é do vazio e ele próprio é vazio. É produto da não-assunção de uma fala; uma fala que existe, mas que não pode ser assumida como própria, porque não lhe foi dada. Este silêncio grita em voz muda uma história que o sujeito acha que não pode ser contada, que não será escutada, pois foi cortada em sua foz, morta em sua nascente...

As pessoas que carregam esse silêncio, ou que são silenciadas, são também interpeladas durante toda a sua vida, sendo esse processo de silenciamento e exigências de satisfações para a sociedade confuso e exaustivo. Enxergamos essa interpelação também pelo viés da obra “Relatar a si mesmo” (Butler, 2015), onde problematiza-se questões como se ter um duplo valor ético durante a cena. Ou seja, ao mesmo tempo em que falamos sobre nós mesmos/as/es e nos reconstruímos nesse contexto, estabelecemos uma relação com nosso/a/e interlocutor/a/e, buscando agir sobre ele/a/u.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.fepal.org/wp-content/uploads/1043.pdf>>. Acesso em: 18 ago. /2023.

Relatar a si, com o outro, é uma especulação, uma autorreflexão sobre as possibilidades de reconstrução tanto de um momento/situação da vida quanto da pré-história do eu. É por isso que contar a história de si mesmo é, ao mesmo tempo, uma modalidade de ação voltada para o outro, que exige um outro, no qual um outro se pressupõe (Butler, 2015, p. 106).

2.1 Escola: lugar de interpelar, performar, resistir e se reconstruir?

A escola do século XIX, onde o/a/e estudante era visto como uma tábula rasa, um aluno/a, um ser sem luz, era inconcebível outra ideia, senão a de que cada criança e jovem que entrava pelos portões teria sua dose diária de conhecimento e voltaria para casa mais “civilizado”. Naquela época, não se levava em conta as interações sociais, culturais, artísticas etc. Era apenas o movimento de abrir o alçapão da mente, derramar as letras e números e encher e/ou construir aquele ser.

Se adiantarmos alguns anos, não iremos avançar muito no que diz respeito ao pensamento e a ação educacional. Ainda acredita-se que a escola é primordialmente constitutiva da cultura, personalidade e identidade de seu público, mesmo com a inserção dos meios de comunicação 24 horas na cabeça (e nas mãos) das crianças e dos/as/des jovens.

Nesse quadro, o que vemos é que existem crianças exaustas psicologicamente, como se seus cérebros já estivessem lotados de informações. Há meninas se afastando dos colégios cada dia mais cedo para serem mães, existem inúmeras crianças discutindo sobre gênero, sexualidade e outros tabus sociais, e uma onda de informações dissociadas, que parece prestes a esmagar a instituição que não enxerga que seus/suas/sues estudantes não são os/as/es mesmos/as/es. Logo, o ensino e a maneira de encará-los/as/es também não podem ser.

A partir do exposto, pode-se dizer que a escola precisa ser um espaço de inclusão e democracia. Sendo assim, precisamos falar de currículo na perspectiva da diversidade e da diferença. Com esta pesquisa, buscamos contribuir criticamente para uma reflexão do currículo como ferramenta teórico-prática de maneira ampla. Para isso, compreender quais corpos habitam dentro e fora dos muros da escola é um grande primeiro passo, e a EFE pode estar como elemento essencial nessa luta, pois é

um dos componentes curriculares que melhor enxerga o ser humano. Apesar de depender da Teoria Curricular a qual o/a/e professor/a/e escolhe seguir, a EFE trabalha com o ser integral, não o prendendo a cadeiras e normas, ampliando seu acervo cultural e agindo especificamente no processo de construção-reconstrução-desconstrução da subjetividade²⁰ e da(s) identidade(s)²¹ de estudantes do Ensino Básico através do exercício físico, reflexivo e interpelativo.

Almejamos discutir essa cruel dinâmica de “máscaras dos silenciamentos” (Kilomba, 2019) – herança das máscaras de metal utilizadas por nossos/as/es antepassados/as/es em situação de escravização –, fazendo com que assuntos tabus, como gênero e sexualidade, sejam ações demonizadas por famílias e equipes educacionais tradicionais/ultrapassadas. Muito embora, notamos que já existem pautas sobre esses temas dentro das escolas, em sua grande maioria, são regidas por uma única ótica imposta pelas instituições patriarcais.

Os estudos de González (2020), Krenak (2019) e Quijano (2005) nos mostram a pluralidade epistemológica que permeia o Sul do mundo (Santos, 2010), vendo a possibilidade de descolonizar o currículo, indo de encontro com as práticas pedagógicas que tanto são repercutidas nas escolas sem diversidade e diferença, sendo, portanto, instituições norteadas por saberes das classes dominantes. Esses saberes são “processos civilizatórios” (Elias, 1994a; 1994b) que podam os galhos de espontaneidade e criatividade, e descartam um enorme contingente de pessoas “desencaixadas”, ou melhor, “*desnormalizadas*” (Foucault, 1977).

Esse tipo de educação estimula as desigualdades, e é espelho de uma sociedade excludente, dado que seus currículos reproduzem as *colonialidades* do ser, do poder e do saber (Quijano, 2002, 2005) de populações que não estão em maior número em nosso país, como brancos, norte-americanos ou europeus, além de grande acúmulo de riquezas. Pedagogias pouco emancipatórias que não eliminam, segundo Coelho e Coelho (2015), xingamentos de toda ordem, que demarcam espaços repletos por estereótipos, como de gênero, sexo, cor e padrões de beleza.

²⁰ “Quem somos – o que se costuma chamar de identidades ou de subjetividade – se estabelece através de jogos de força, de relações de poder imanentes a esse processo, numa constante busca pela imposição de determinados significados.” (Hennigen & Guareschi, 2006, p. 62).

²¹ “As identidades passaram a ser vistas como processuais e constituídas nas redes discursivas” (Hennigen & Guareschi, 2006, p. 65).

Refletindo sobre a EFE, vemos como são fundamentais trabalhos como o de Daniela Auad (2016), pois retificam o papel das relações de gênero desde os primeiros anos da escola, quando meninas brincam no canto da quadra com atividades introspectivas enquanto os meninos dominam toda área com seu futebol com tampinha de garrafa e todos/as/es acham essa educação corporal natural. Para a autora,

[...] a dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais (Auad, 2016, p. 51).

Nessa perspectiva, vemos que o mundo é voltado e comentado pelo homem cisgênero, hétero e branco. A palavra *criança* é sempre feminina, sendo um menino, menina ou menine, todavia, quando vamos falar de adolescentes ou adultos, generificamos o sujeito. Na verdade, o poder parece operar na própria produção dessa estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero (Butler, 2016, p. 8).

Sobre as práticas escolares, poderemos refletir que, se déssemos a oportunidade de reflexão e liberdade para que essas crianças e adolescentes não tenham seus corpos tolhidos, eles/as/us teriam escrito a mesma história de movimentos? Esse momento de questionamento e construção espontânea da resposta ocorre durante a educação formal? E, mais especificamente, nas aulas de EFE? Estariam os/as/es estudantes habituados/as/es ao exercício de formular conhecimentos mais complexos sobre si? As aulas de Educação Física Escolar na ETE investigada pela nossa pesquisa são voltadas para esse tipo de protagonismo? E para as discussões de pautas da diversidade e diferença? É disso também que tratamos na nossa investigação: currículo e prática pedagógica que respeitem a diversidade.

Ao longo da pesquisa, vamos buscar respostas, mesmo que provisórias, no sentido das análises dos textos, narrativas sobre vários aspectos, do tipo: a *Teoria do Currículo* que a Professora R usa sempre, ou em algumas situações, com as suas turmas, estimula a crítica ou reproduz costumes e conceitos engessados pela sociedade? Quais são os posicionamentos da turma e da Professora R ao ter contato com um currículo que não apenas preza, mas faz uso da diversidade para criação-execução-recriação de suas ações pedagógicas?

2.2 Teorias do currículo da Educação Física Escolar

De maneira geral, na quadra poliesportiva da escola, a história parece ser a mesma. As aulas de Educação Física são, desde seu surgimento, marcadas por movimentos de controle e repressão que procuravam eliminar diferenças, embranquecer e hierarquizar raças, definir um modo de vida único, com modelos forçados de bem-estar, beleza, disciplina e saberes encaixotados.

Segundo Valter Bracht (2014), Neira *et al* (2016) e Soares *et al* (2012), o surgimento de práticas corporais nos currículos escolares na Europa no século XVIII e principalmente no XIX, causaram nuances no campo da medicina e da pedagogia, porque a medicina (higienista) prezava pela prática de atividades para manter um corpo saudável, e a pedagogia vislumbrava uma visão de ser humano calcada nas ciências naturais. Afinal, estava-se construindo uma “nova sociedade – sociedade capitalista – onde os exercícios físicos têm um papel destacado. Para essa sociedade, torna-se necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (Soares, 2012, p. 51).

No Brasil, podemos apontar o Período Imperial como o início da História desse componente curricular, pois foi quando os primeiros livros chegaram ao Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II), formando os instrutores e incluindo a ginástica em seus currículos (Oliveira, 2011). Porém, foi somente em 1851 que a disciplina tornou-se obrigatória nas escolas primárias do Rio de Janeiro.

Em nosso país, a vertente militarista também influenciou muito a Educação Física (Bracht, 2014; Oliveira, 2011; Neira *et al*, 2016a; Soares *et al*, 2012), afinal, as aulas eram construídas em cima de práticas que serviam como instrumentos de instrução moral e melhora da saúde. Mas essas práticas também foram alvos de críticas e manifestações, a principal foi de Rui Barbosa, que, entre tantas recomendações, destacamos a distinção entre os exercícios físicos para os meninos (ginástica sueca) e para as meninas (calistenia) (Oliveira, 2011).

No início do século XX, o esporte e a ginástica tomou o espaço nas aulas de Educação Física e ainda não havia uma preocupação pedagógica com o ensino. Até

então, esportes como o remo, futebol, basquete, tênis e ginástica sueca²² constituíam essas aulas. Porém, em 1921, o novo “Regulamento de Instrução Física Militar” inspirou-se na ginástica natural francesa²³, sendo adotadas pelas forças armadas e tornando-se obrigatória no ambiente escolar 10 anos depois.

Já em 1930, foi aberta a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, com um novo vínculo junto ao Ministério da Justiça, inserindo-se posteriormente no Ministério da Educação e Saúde (Oliveira, 2011), mesma época que o pensamento escolanovista estimulava o ensino através do jogo enquanto recurso didático fundamental para a educação integral. (Neira *et al*, 2016a). Ou seja, como um ioiô, a Educação Física era jogada de um lado para o outro, servindo até como instrumento ideológico, na época do Estado Novo²⁴, (Oliveira, 2011), sendo utilizada como um dos meios de propaganda nacionalista dos governantes militares, além da tentativa para projetar-se como potência no pan-americano.

Assim, estava posta a função de treinar atletas, algo muito criticado pelos professores e professoras até hoje. “Em termos pedagógicos, esse período foi marcado pela influência do tecnicismo educacional”, “reproduzindo em grande escala os mesmos exercícios seccionados que caracterizam o treinamento esportivo, as aulas do componente voltaram-se para a fixação da gestualidade” (Neira *et al*, 2016a, p. 70) e caracterizaram os valores da sociedade industrial em que estavam inseridos/as/es.

Em 1970, o Decreto nº 69.450²⁵ regulamentou a Educação Física, desportiva e recreativa. Sendo assim, o componente curricular integrou, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino e quanto à composição das turmas, contando 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física (*idem*; Soares *et al*, 2012).

²² O Método Ginástico Sueco, criado pelo militar Pier Henrich Ling, teve o objetivo de preparar o soldado para a guerra e desenvolver o sentido estético através de um fortalecimento do corpo e correção de defeitos físicos.

²³ O Método Ginástico Francês, criado pelo coronel espanhol Francisco Amaro, dava destaque ao corpo belo. Segundo Oliveira (2011), é originário de Joinville-le-Pont e foi trazido por militares franceses que vieram servir na Missão Militar Francesa.

²⁴ Estado Novo, ou Era Vargas, foi o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 1937, que vigorou até 1945. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 12 ago. 2024.. Acesso em: 12 ago. 2024.

Essas atitudes sexistas nas aulas de Educação Física Escolar são disfarçadas com a simples separação das turmas. Observa-se que essa discriminação não é só em relação às meninas, que têm suas capacidades tantas vezes desmerecidas; mas também de uma atitude discriminatória a ambos os sexos, uma vez que se espera dos meninos rendimento, força, resistência, valentia, resultados superiores aos de todas as meninas, além de um corpo e atitudes que se encaixem no padrão heteronormativo²⁶ habitual. Pois, segundo Louro (2003), gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se partes de seus corpos (Vasconcelos & Lira, 2016b).

Foi na década de 1980 que as pesquisas no âmbito da Educação Física aumentaram e novas perspectivas educacionais surgiram. Neira *et al* (2016a) conta-nos que as teorias francesas, principalmente com Jean Le Boulch²⁷ (1978), trouxeram seu método psicocinético (ou psicomotricidade). Algo que “visava o desenvolvimento pleno da criança, atentando aos aspectos motores, socioafetivos e cognitivos” (*idem*, p.72). Contudo, vale destacar que a psicomotricidade não é uma metodologia própria da Educação Física, mas está dentro do movimento renovador, que faz parte da psicologia humanista de Maslow e Rogers.

Já a proposta desenvolvimentista, que tem como principal referência Go Tani *et al*²⁸, surgiu das teorias psicológicas britânicas e estadunidenses, e é baseada na correspondência entre maturação biológica e níveis de desempenho cognitivos, socioafetivos e motores. Essa proposta foi responsável pela aprendizagem do movimento, relacionada intrinsecamente ao desenvolvimento global (Tani, 1988).

Outra tendência ligada ao humanismo foi o movimento chamado “Esporte Para Todos”,

[...] se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte: ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que, regras, com que objetivos e sob que condições o pratica (Soares *et al*, 2012, p. 55).

²⁶ Também chamado de cis heteronormatividade, é um termo usado para descrever uma norma social onde situações na qual a opção sexual que se fizer diferente da heterossexual é marginalizada, ignorada ou perseguida.

²⁷ Outros (as) autores: Negrine (1983), Rodrigues (1983), Pérez Gallardo Oliveira e Aravena (1998) e Mattos e Neira (1999).

²⁸ Outras (os) autoras (es): Gallahue e Ozmun (2005) e Gallahue e Donnelly (2008).

Essa pode ser denominada como uma tendência liberal não diretiva, em que a cooperatividade e a solidariedade eram estimuladas, já que é algo voltado para o social.

As abordagens teórico-metodológicas foram apontadas como reprodutivistas, acríticas, descontextualizadas, excludentes, monoculturais (homogeneizantes dos conhecimentos do norte global) e desestimulantes. Confrontando essas visões da área, as teorias críticas da educação trazem outras vertentes, como a abordagem “crítico-superadora” e “crítico-emancipatória”. A primeira é baseada nos estudos marxistas e na pedagogia histórico-cultural, tendo como principal referência o Coletivo de Autores (Soares *et al*, 2012). Já a segunda, é propagada principalmente nas obras de Kunz (1994), onde há a proposta de concentrar a ação no processo de interação entre as/os/es estudantes e os conteúdos. Ambas

[...] ressaltavam aspectos importantes ao denunciar que as aulas do componente, principalmente aquelas baseadas no ensino esportivo, transmitiam e mantinham os valores da classe privilegiada e dos condicionantes capitalistas. Como alternativa, foram sugeridos novos procedimentos metodológicos, propondo ações dialógicas e reflexivas sobre o processo de construção das práticas corporais, no intuito de conscientizar os alunos dos mecanismos de dominação presentes na sociedade e posicioná-los como autores do processo pedagógico (Neira *et al*, 2016a, p. 73-74).

O termo “cultura corporal” nasceu a partir das teorias críticas, quando o autor, Valter Bracht (1989, p. 13 *apud* Neira; Gramorelli, 2017) conceituou que. Em textos oficiais, inaugurou a expressão:

No seu sentido “restrito” o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido “amplo” tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento.

Sendo assim, o objeto de estudo da Educação Física é um conjunto de movimentos corporais constituído por dança, jogo, esporte, luta e ginástica. Em Pernambuco, a teoria curricular²⁹ crítico-superadora teve um grande apoio, pois

²⁹ Ao qual pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes

muitos/as/es professores/as criadores/as da abordagem eram pernambucanos, além de terem um movimento de estudo e pesquisa voltados para essa visão do conhecimento nos currículos do estado, tanto que a primeira publicação oficial foi a “Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública” (Vieira, 2010), referência em muitos estados nos anos 1990, e que definiu a “cultura corporal” como resultado da tematização de atividades expressivas corporais como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, mímica, entre outros.

“Com a contribuição das teorias críticas, o componente passou a situar práticas corporais no contexto social mais amplo, entendendo-as como suportes nos quais se fixaram os signos da classe social em que foram criadas e recriadas” (Neira; Gramorelli, 2017, p. 4).

Assim, o conceito de Educação Física fica melhor firmado como:

[...] área do conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 1998, p. 29).

As novas perspectivas concordam em ver a Educação Física como um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo ser humano ao longo de sua história, tais como: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes (Daolio, 1996), ou seja, a cultura corporal virou cerne da Educação Física. Ainda no século XX, a chamada “educação para a saúde” veio com “o intuito de combater o sedentarismo e as mazelas relacionadas à diminuição da atividade física, consequências do mundo contemporâneo” (Neira *et al*, 2016a, p. 74). Ou seja, “uma vez conhecedor dos princípios biomecânicos e fisiológicos, bem como dos meios necessários para melhorar a própria *performance*, o sujeito passaria a responsabilizar-se pela condução de uma vida saudável” (*idem*).

Em nossa pesquisa, porém, estamos em busca de uma Educação Física que trabalhe a cultura, a identidade, a diferença, as subjetividades, o “saber-poder”, as relações de gênero, étnico-raciais, entre outros conteúdos da diversidade. Visto isso,

nos firmamos em uma teoria curricular que surgiu nos últimos anos, junto às teorias pós-críticas da Educação, período em que a Educação Física se aproximou dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo, dando origem à Educação Física Cultural (EFC). Sobre isso, Neira *et al* (2016a, p. 75) reflete que

As teorias pós-críticas alertam que todas as práticas corporais, enquanto textos da cultura, são perpassadas por relações de poder que têm na classe, etnia, gênero, religião, nível de habilidade etc., alguns de seus marcadores sociais. As teorias pós-críticas colocam em xeque as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito alentadas pelas teorias críticas.

Na visão psicológica, o movimento é a combinação de sinapses nervosas; na visão biológica, o movimento é resultado da contração de filamentos musculares; já na física, é um sistema de alavancas. Nesse cenário, a visão cultural chega para mudar a perspectiva da Educação Física sobre tudo que lhe diz respeito, inclusive para aquilo que parecia ser o foco da disciplina escolar. Logo, Neira e Nunes (2021) fazem o seguinte questionamento: Qual é o conhecimento/verdade que deve ser aprendido?

É certo que cada abordagem/teoria do conhecimento mencionada anteriormente irá defender o seu objeto do conhecimento, algo que se modificou durante os anos, principalmente após a crise de identidade da Educação Física nos anos 1980. Mas o que dá a certeza de que todas têm uma verdade que contribui para o desenvolvimento de suas/seus/suas estudantes é que elas promovem mudanças, mesmo que seja por repetição de ações e/ou palavras.

Isso acontece, porque, se olharmos por uma perspectiva pós-crítica, veremos que tudo está propenso a ser conteúdo para a Educação Física, uma vez que ela segue a linguagem do pós-estruturalismo, isto é, da produção da realidade e não apenas da reprodução³⁰. Aqui, há a crença na “diferença cultural”, do pós-colonialismo, aquela que é produzida discursivamente e resulta das relações de poder. Então, os gestos produzidos pelo professor tradicional, o campeonato da professora esportiva, ou ainda o circuito do/e/a professor/e/a psicomotricista irão ter um objeto da diferença, um conceito de educação e de ser humano que também visa alcançar um objetivo. Todavia, vale afirmar que esse objetivo não é igual.

³⁰ É possível afirmar que o conteúdo da Educação Física são os artefatos culturais (Neira; Gramorelli, 2017).

Como qualquer outra teoria curricular, a perspectiva culturalmente orientada da Educação Física, amalgama as dimensões político-epistemológica e político-pedagógica (Neira; Nunes, 2021), ou seja, existe uma teoria e uma prática que são inseparáveis e interdependentes.

O termo pós, como explicado por Lyotard e Bhabha, não se refere a uma temporalidade, algo que venha depois. O uso do prefixo visa à negação dos axiomas essencialistas, à problematização das bases e limites de movimentos intelectuais como o estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionismo e marxismo (Lopes, 2013).

O pensamento pós vai além. Por questionar a ciência (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento, abre portas para as incertezas e considera a produção de conhecimento de grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade em cada época e lugar (Neira; Nunes, 2020 p. 3).

A Educação Física pós-crítica enfatiza em seu currículo que a diferença é o que importa (Neira; Nunes, 2021). Essa filosofia da *diferença*, discutida por Derrida (1991) e Deleuze (2006) está intimamente ligada à proposta pós-crítica da Educação Física, onde o discurso vai além do que discutimos no tópico anterior. Agora, é sobre discursos verbais e não verbais que são alusivos às práticas corporais. Isso quer dizer que os conteúdos da Educação Física, culturalmente orientada, estão ligados a esses discursos e seus praticantes.

A prática pedagógica, ou situações didáticas, dessa vertente problematizam as representações pejorativas ocorridas em sala ou nesse universo de práticas. Tudo isso leva à valorização do direito às diferenças, com o objetivo concreto de formar um indivíduo solidário, criando o que os/as/es autores/as da EFC chamam de “*efeitos no currículo*”. Aqui, a epistemologia é política e o currículo é um acontecimento (Neira; Nunes, 2021).

Nessa corrente, Neira e Nunes (2021) defendem que há princípios ético-políticos que envolvem professores/as/us agenciados/as/es, defendendo o reconhecimento da cultura corporal; a articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola; a ancoragem social dos conhecimentos – onde precisa-se ter um gancho social para trabalhá-los –; a justiça curricular e rejeição do Daltonismo cultural – aquela tendência

que a maioria de nós possui de que todas as culturas estão no mesmo lugar de poder, como se todes/as/os fôssemos iguais.

Na Educação Física pós-crítica, há uma pedagogia da diferença e não da igualdade, possibilitando que a diversidade seja mais bem compreendida e representada, praticando a descolonização do currículo – a partir das rupturas com as tradições do componente curricular, além de apresentar e representar outras vozes e visões dentro do currículo – e favorecer a enunciação dos saberes discentes (Neira; Nunes, 2021).

Os encaminhamentos pedagógicos fazem parte da materialização da aula, dando lugar ao planejamento – planos de ensino e planos de aula – tradicionais. Aqui, estão incluídos, de maneira não obrigatoriamente ordenada: mapeamento; vivências; leitura das práticas corporais; ressignificação; aprofundamento; ampliação; registro e avaliação.

Na abordagem pós-crítica, a importância de tematizar as aulas é algo fundamental, pois é a partir dessa tematização que ela se desenvolverá durante encontros seguintes. A escolha da tematização pode se dar em uma situação de aula, uma questão motivadora, um acontecimento intra ou extraescolar ou um tema levado pelo/a/e professor/a/e.

Nessas teorias, o poder torna-se descentralizado, e se espalha por toda a rede social, levando em consideração que o conhecimento não é exterior ao poder, e sim parte inerente dele; e a subjetividade é social, o que contraria a noção crítica da existência de um núcleo subjetivo que precisa ser restaurado. Dessa forma, as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram (Neira; Gramorelli, 2017, p. 5).

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituição da experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento científico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Ademais, os pressupostos do pós-modernismo favorecem a construção de atividades de ensino que reconhecem e valorizam as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna: a libertação do homem através do conhecimento científico. (idem, 2017, p. 6)

O olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer “faça

assim, assim e assim, e se torne pós-crítico”. Tampouco se espera que essa visão adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição (Neira; Gramorelli, p. 8).

Caso esse tipo de abordagem tomasse conta das escolas, não haveria mais uma padronização de movimento durante as aulas, adotando, com isso certas formas de ser e determinados significados, enquanto nega outros (Neira *et al*, 2016); iríamos ter professoras/es que superariam o “daltonismo cultural”, usualmente presente nas escolas e responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar (Moreira; Candau, 2003, p. 161 *apud* Neira *et al*, 2016, p. 77).

Assim sendo, acreditamos que esta vertente da Educação Física é a que mais inclui pessoas, saberes e oportunidades de aprendizagem, porque procura priorizar algumas questões e grupos identitários (mulheres, negros e negras, povos tradicionais, etc.) no currículo formal, construindo vivências corporais a partir da multiculturalidade e da multiplicidade de sentidos, sem negar o conhecimento já produzido e anteriormente trabalhado de modo hegemônico.

No que tange à realidade brasileira, principalmente a pernambucana, as teorias pós-críticas são pouco conhecidas, por isso, não utilizadas pela maioria do corpo docente que compõe a educação básica e a superior. O que acontece é que a diversidade parece não ter vez, principalmente nos lugares que lhe era de direito: a escola, tendo em vista que é um espaço democrático e de inclusão, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, estando, este último, presente desde o momento que as crianças e jovens cruzam os muros da instituição de ensino. Dessa maneira,

é nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido (Silva, 2001, p. 9).

Sejam nas conversas no pátio até nas lições da sala de aula, os conhecimentos proporcionados e construídos pelas/os/es estudantes são imensos, variados e incalculáveis. Ao seguirmos os pensamentos de Santana (2018), no que diz respeito aos “truncos nodais”³¹, uma educação que ignora o racismo ou estimula a LGBTfobia

³¹ É o que ele chama também de “útero social”, uma vez que produz e reproduz relações.

está retroalimentando-se, já que os sujeitos que fazem parte desses troncos interagem socialmente, produzindo novos “pontos nodais”. Portanto, não abarcar a pluralidade da comunidade escolar, muito menos seus saberes, apenas gera mais exclusão e desigualdade.

Em relação aos documentos normativos da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve seu primeiro projeto para ser guiada pela perspectiva cultural, porém, passou por duas mudanças e teve sua obra final aparentando um *Frankenstein*, tendo um pouco de cada abordagem. Neira (2018a, p. 216) apresenta detalhes dessa mudança, refletindo inicialmente o significado de Teoria Curricular. Ele cita Silva (2011) ao tratar sobre currículo crítico,

[...] um currículo inspirado nas teorias críticas, mais do que um conjunto de conteúdos listados para a aprendizagem dos alunos, é um percurso de estudos que permite questionar a organização curricular e social existentes, desenvolve conceitos que auxiliam na análise crítica da sociedade e dele mesmo. O currículo crítico tenciona denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantêm a estrutura social de forma injusta e que reforçam as relações de dominação de um grupo sobre outro (Silva, 2011, *apud* Neira, 2018, p.216).

Já no caso do currículo pós-crítico, que rege a EFC, é mais ou menos assim, diz-me onde você estudou, diz-me o que você estudou, diz-me que experiência pedagógica você teve e eu te direi quem você é, a depender do que escolhemos para colocar no currículo, nós seremos uma pessoa de determinada maneira ou de outra maneira.

Nessa transformação, ficou nítido que as políticas curriculares autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros (Silva, 2001). Isso aconteceu após o golpe ao governo da presidenta Dilma Rousseff, momento em que equipes fundamentalistas tomaram conta do Ministério da Educação, levantando bandeiras de uma educação tradicional, excludente, reprodutivista e conteudista. Afinal, as políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia) (*idem*, p.11).

2.2.1. O Currículo de Educação Física do Estado de Pernambuco

De acordo com a Secretaria de Educação e Esportes do Governo do Estado de Pernambuco (2023), o currículo que as escolas estaduais seguem foi construído com o envolvimento de várias organizações e movimentos, dentre eles a Undime (União dos Dirigentes Municipais da Educação), através de muitos debates dos/as/es professores das escolas estaduais e municipais que ofertam o Ensino Médio, além da participação de várias instituições como universidades, sindicatos, Conselho Estadual de Educação e outros.

O documento do estado enfatiza que o trabalho curricular reverbera em diferentes campos de atuação social, como a vida pessoal, a vida pública e as práticas de estudo e pesquisa. Deste modo, explora, no Ensino Médio, objetos e conteúdos como ginástica; dança; lutas e esportes; suas representações sociais; influências mercadológicas e midiáticas (imprensa, televisiva, radiofônica e digital); assim como as relações com as violências (física, verbal e psicológica); *doping*; corrupção; supertreino e preconceitos (étnico-raciais, socioeconômico, religião, de gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual, contra a pessoa com deficiência, entre outros).

Nesse documento de organização curricular, respeita-se as Habilidades da Base Nacional Comum Curricular, a saber:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos (BNCC, 2017, p. 492-495).

E habilidades **específicas da Educação Física** como:

(EM13LGG103EF02PE) - Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.

(EM13LGG303EF09PE) - Discutir, a partir das Práticas Corporais, questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades,

oportunidade de acesso, entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos (Pernambuco, 2023, p. 11-12)³².

Seguindo as orientações do governo federal, por meio dos encaminhamentos do Ministério da Educação, os governos estaduais, através de suas Secretarias de Educação, foram implementando, a partir do primeiro semestre do ano de 2022, o chamado “Novo Ensino Médio”, um modelo que legalmente corresponde às alterações previstas na Lei nº 13.415, de 2017, em especial pensando na organização do currículo, passando a cobrar das escolas, além das disciplinas básicas, como Português, Matemática e Geografia, quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e matemática e suas Tecnologias³³.

O Currículo de Educação Física do Estado de Pernambuco corrobora com as ideias apresentadas na retrospectiva histórica da Educação Física, realizada neste estudo, na qual a EFE deve estar organizada a partir de três blocos: Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo. Contudo, coloca as questões de gênero, sexualidade e diversidade como temas transversais a serem discutidos no ambiente escolar a partir de projetos, trilhas e “unidades curriculares” - eletivas, que pode possibilitar um avanço numa prática emancipatória, onde o educador pode discutir com sua turma as temáticas propostas neste estudo, atitude que não deixa de significar um avanço, já que estará concretizando práticas. É nesse caminho que vamos seguir aqui.

No próximo capítulo, vamos apresentar a metodologia desta pesquisa, cada fase seguida, para melhor entendimento das estratégias, buscando alcançar nossos objetivos de analisar o processo de interpelação (relacionado às temáticas de gênero e sexualidade) ocorridos durante as aulas de Educação Física Escolar (EFE). Além disso, caracterizaremos as temáticas levantadas e discutidas pelas/os/es estudantes e pelo/e/a professor/e/a, no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade nas aulas de EFE observadas. Também buscamos analisar as perspectivas construídas pelo corpo-escrita das/os/es estudantes que compõem as turmas observadas durante

³² Disponível em:

<https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Educacao_Fisica.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

³³ Disponível em: <Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>>. Acesso em: 14 ago. 2024. >. Acesso em: 14 ago. 2024.

os exercícios de interpelação no ETE Chico Science. E por fim, identificar situações em que a escola incentiva o protagonismo dos estudantes, através das práticas pedagógicas.

3. METODOLOGIA DE UMA PESQUISA COM MUITOS PÉS E DIVERSAS CABEÇAS

“Quero romper com meu corpo, quero enfrentá-lo, acusá-lo, por abolir minha essência, mas ele sequer me escuta e vai pelo rumo oposto” (Drummond, 2015, p.12).

Assim como o trecho do poema demonstra um encontro da pessoa com seu corpo e sua essência a partir de vivências múltiplas e complexas, nós construímos um desenho metodológico que favorece nossas ações no campo da pesquisa, aplicando um conjunto de estratégias muito potentes para análise dos dados qualitativos, tendo em vista que “[...] mais do que um conjunto de procedimentos definidos, [o método qualitativo] constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução” (Moraes, 2006, p.119).

Desse modo, este estudo possui uma abordagem da pesquisa qualitativa, que nos possibilita uma investigação sobre as diversas experiências vividas, levando em consideração o que não é possível medir. Buscamos, nesse tipo de pesquisa, as relações entre as pessoas e, ao mesmo tempo, dentro do estudo científico, a subjetividade que flui e nos faz refletir sobre os fenômenos.

A pesquisa qualitativa possui especificidades que a diferencia de outras abordagens de investigação mais cartesianas, justamente por estas serem objetivas e geralmente trabalharem mais com os dados quantitativos, que podem ser quantificáveis. No caso da nossa pesquisa qualitativa, é possível ver, escutar, dialogar, sentir, criar, expressar, discordar, reivindicar e transformar situações encontradas no campo investigativo, dando a elas novos sentidos, significados e interpretações.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Triviños (2008) ao falar que uma das raízes da pesquisa qualitativa está na Sociologia, assim como também no campo da Antropologia, em especial, sobre estudos que abordam a vida em comunidades, grupos, turmas, ou seja, gente sendo gente! Assim, estaremos desenvolvendo este estudo no campo da Educação, onde essa abordagem tem sido amplamente utilizada.

Os/As/Es pesquisadores/as supracitados/as/es identificaram a complexidade de alguns estudos qualitativos, porque são muitas informações sobre a vida dos povos, instituições e dos diversos tipos de comunidades. Portanto, não é tarefa fácil observar

vários momentos, atividades, dinâmicas, rotinas de pessoas que expressam valores, princípios, atitudes, identidades e pontos de vista distintos e simplesmente organizar em tabelas e gráficos. Afinal, não são apenas dados matemáticos, são fatores que nos tornam seres socioculturais.

Nesse aspecto, a pesquisa qualitativa enfatiza os sujeitos, não apenas como agentes capazes de interpretações do mundo, mas à medida que as pessoas interagem umas com as outras e refletem sobre os fenômenos no curso de suas atividades do dia a dia, individuais e/ou coletivas. Sendo assim, diante de algumas temáticas, é preciso sensibilidade para perceber e agir com muita cautela diante das manifestações presentes e valer-se de grande rigor ético.

Segundo Moreira (2002), existem peculiaridades na pesquisa qualitativa que podemos destacar como características importantes, a saber interpretação, subjetividade e flexibilidade. Tudo isso deve estar em uso na forma de conduzir as investigações, focando não apenas nos resultados, mas na vivência dos processos e contextos, valorizando os comportamentos das pessoas, sem precisar lançar mão de estratégias muito engessadas, buscando aprofundamentos de múltiplos aspectos por parte dos pesquisadores.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, como abordagem metodológica aberta à complexidade, ajuda a responder questões particulares desse universo da produção humana, que envolve aspirações, intencionalidades, resistências, conquistas, além de descrever comportamentos e percepções, elementos que caracterizam a realidade investigada (Minayo, 2007). Sendo assim, os campos de estudo não são situações artificiais, como alguns estudos de laboratório, mas práticas que geram interações significativas, escuta e representatividade.

Para Flick (2009), as individualizações das formas de vida, as desigualdades sociais, a multiplicidade de contextos e ambientes geram uma pluralização de narrativas dos sujeitos que suscitam inúmeros padrões de interpretação. Nesse sentido, olhar as perspectivas dos/as/es participantes e suas identidades é fundamental, especialmente numa pesquisa com ênfase nas relações de gênero na escola.

No contexto da Educação e da diferença, a pesquisa qualitativa considera as atividades interativas de grande importância, porque produzem novas ideias, trazendo as perspectivas do olhar humano, dos grupos sociais, das minorias, o que também

favorece a formulação e validação de questões norteadoras. Isso justifica também a razão de não coletarmos dados, afinal eles estão sendo produzidos a cada segundo de experimentação dentro do campo.

Logo, optamos por dois vieses que nos possibilitam observar, participar e analisar todo o processo, indicando proposições para uma Educação que leve em consideração o respeito às identidades, à diversidade e à alteridade, a Observação Participante e Análise Textual Discursiva (ATD).

3.1. Observação Participante

A pesquisa foi feita com observação participante que, de acordo com Lapassade (2001), designa o trabalho de campo e, no seu conjunto, ocorre desde a chegada de quem pesquisa (neste caso, a pesquisadora/autora) ao campo de pesquisa, realizando negociações e conseguindo acesso a determinados espaços. Para isso, foi necessária uma visita prévia, com o reconhecimento do campo de observação.

No primeiro semestre de 2022, houve duas fases da pesquisa, onde ocorreram observações semanais das aulas de Educação Física Escolar (EFE), sem intervenção direta da pesquisadora, sendo realizada apenas a prática pedagógica da professora regente e o registro em protocolos, com base em rubricas (ver anexo VI); e investigação caracterizada por interações diretas entre investigadora e sujeitos. Já no segundo semestre de 2023, houve encontros e entrevistas com as professoras R e P, além dos/as/es estudantes das duas turmas (juntos/as/es). Nesse momento, foram realizados procedimentos que serão descritos de forma detalhada posteriormente, durante os quais os dados foram recolhidos e registrados de forma sistemática.

Realizamos a observação participante do tipo periférica, que, segundo Lapassade (1991; 2001), acontece quando o/a/e pesquisador/a/e estabelece um certo grau de implicação no lócus da pesquisa, objetivando alcançar a visão de mundo de quem recebe a observação a partir da temática, sem estar necessariamente no centro da atividade proposta, e sim apenas mediando e construindo uma relação horizontal com os sujeitos da pesquisa.

Uma pesquisa em Educação que envolve temas como gênero, identidades, diversidade e diferença busca conhecimentos teóricos em diálogo nas interações entre sujeito, objeto e meio social. A imersão nesse campo chamado escola é de grande

riqueza e exige muitas posturas didáticas e pedagógicas para manter o movimento natural do ambiente escolar, apesar da presença do/a/e pesquisador/a/e.

Nesta pesquisa, sendo o campo uma instituição pública de ensino, o nosso espaço educativo foi sempre uma sala de aula/quadra poliesportiva, o que suscitou planejamento de atividades dinâmicas nesses encontros, que geraram momentos de debates e foram ocorrendo as observações participativas, dando ênfase aos olhares para as práticas pedagógicas, em que e como elas impactavam no comportamento dos/as/es estudantes, ocorrendo uma escuta permanente.

Sempre atentos/as/es às mais diversas falas, pesquisadores/as podem descobrir algumas concepções de mundo e de sociedade. Especialmente na fala da Professora R, é possível identificar concepções de Educação Física e de Currículo e, se nesse currículo, cabe a diversidade e a diferença. Vale salientar que desenvolver estratégias de campo em ambientes educacionais visando uma nova interpretação e contextualização dos fenômenos, a partir do processo conversacional, gera a possibilidade de registros textuais com aplicação de diversos instrumentos de coleta, e foi isso que conseguimos realizar.

Com a escolha pela pesquisa qualitativa e a observação participante, surgiu a necessidade da organização de um conjunto de técnicas de coleta de dados, com o propósito de caracterização do que pensavam nossos sujeitos sobre as relações de gênero, diversidade e diferença. Assim, descrevendo processos de interpelação sobre essa temática, para utilizar a ATD, optamos também em fazer essa coleta através das rodas de diálogo em grupo (*focus-group*), inspirados nos Círculos de Cultura de (Freire, 1988).

Com essas definições, foi ocorrendo um processo que se iniciou a cada encontro, após as falas em grupo, uma escuta sensível que foi gerando muitos registros em protocolos, construindo os dados para análise. Com isso, ao escrevermos o texto base desta pesquisa, fomos resgatando as narrativas dos/as/es estudantes, e isso só foi possível com a constituição de um espaço acolhedor, dialógico, livre e, ao mesmo tempo, minimamente planejado e mediado para estas ações, que propiciaram a coleta de dados de forma potente.

A partir disso, realizamos um processo de unitarização, em que esses textos foram separados em unidades de significados, para produção de novos textos. A seguir, apresentaremos essas estratégias mais detalhadamente.

Destacamos ainda que os procedimentos de coleta de dados foram realizados em encontros presenciais e através de instrumentos online, planejados a partir de situações e atividades de fala, escuta e diálogo, com técnicas apropriadas, mediadas pela pesquisadora, com apoio da Professora R, do Componente Curricular Educação Física e a Professora P, da área de Biologia.

No quadro abaixo, selecionamos algumas atividades em ordem cronológica.

Quadro 01 – Atividades de coleta em ordem cronológica.

Atividades	Mês	Recursos/ Local/ Registro
Observação da prática pedagógica da professora	2022.1	Protocolo de acompanhamento de atividades da prática pedagógica
Pesquisa de campo: 1ª roda de diálogo	2022.1	Registros escritos, fotográficos e filmagens
Pesquisa de campo: 2ª roda de diálogo	2022.1	Registros escritos, fotos, áudios
Aplicação do questionário com os estudantes	2022.2	Questionário online - Google forms
Aplicação da entrevista com a Professora Regente	2023.1	Entrevista gravada e transcrita.
Pesquisa de campo: 3ª roda de diálogo	2023.1	Avaliação do trabalho e depoimento dos sujeitos participantes.

Fonte: Autoria própria, 2023.

3.2. Análise Textual Discursiva (ATD)

A abordagem qualitativa está em consonância com a metodologia da ATD, que também é conhecida como ferramenta analítica (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006), e com a abordagem fenomenológica hermenêutica. Lembrando que ao falarmos de hermenêutica, destacamos uma ciência que tem como objeto a interpelação, ao trabalhar com textos, buscando algumas explicações das narrativas, desenvolvendo uma interpretação que vai, vem e volta para os dados e as categorias, sem ser uma análise do discurso enquanto método.

Descrevendo e compreendendo a pesquisa qualitativa, a ATD define como fenômeno aquilo que se mostra à consciência, como resultado de uma interrogação (Neves, 1999). Dessa forma, não é um conjunto meramente de técnicas, tendo, no seu percurso, um outro conjunto de situações filosóficas, com movimentos epistemológicos e históricos.

Pode ainda ser considerada um método que proporciona, além da interpretação, o entendimento dos caminhos do objeto da pesquisa e da própria produção escrita, oportunizando espaços para permanente reconstrução, gerando novas produções de significados sobre os fenômenos investigados. Outro aspecto importante no uso da ATD como uma metodologia aberta é que podemos gerar um/a/e pesquisador/a/e mais dinâmico/a/e e sensível, que pode cuidar de si e dos/as/es outros/as/es, visto que ela investiga a compreensão, focando em processos, à medida em que vai se transformando e transformando outras pessoas e o mundo.

Se fosse possível desenhar esse estilo de análise, diríamos que depois da realização da fase de “unitarização”, a ATD realiza, com maior profundidade, a articulação desses significados, que vão envolver um outro diálogo com os conceitos teóricos da pesquisa. Trata-se, em suma, de uma fase semelhante a um processo denominado de “categorização”. Neste processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

A ATD tem, nesse exercício da escrita e reescrita, seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados, pois nesse modelo recursivo de ida e volta, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se quem pesquisa fizer um movimento intenso de interpretação e conseguir produzir argumentos (Moraes, 2006). Desse modo, as categorias vão sendo validadas e também constituídas através de metatextos.

Sendo assim, a ATD é um método para proporcionar, além da interpretação, os recursos necessários para uma posterior comunicação das características do objeto e dos sujeitos, ajudando também a compor, através dos pequenos textos interpretativos, a escrita científica necessária à pesquisa qualitativa. Ou seja, quando o nível de realidade e subjetividade não pode ser quantificado, trabalhamos com a interpretação

do universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2001), gerando um estudo consistente e robusto.

Para Moraes (2006), através da ATD, é possível repensar as práticas pedagógicas na (re)constituição dos ambientes de aprendizagem, partindo de um novo paradigma de cientificidade na contemporaneidade, que reflete sobre uma conjuntura de ciência fragmentária e excludente, em detrimento a um projeto científico cujos direcionamentos e proposições recebem contribuições de várias áreas do saber.

Diante disso, a ATD, também abraça a perspectiva do trabalho com as metáforas. O pesquisador brasileiro Roque Moraes (2006), em seu estudo “Tempestade de Luz”, criou essa metáfora para desenhar uma espécie de imagem que favorece as novas compreensões no processo analítico, atingindo diferentes formas de ordem, com a participação da complexidade do caos e da desordem. Com isso, é importante dizer que, na Análise Textual do Discurso, ao final da pesquisa, não se pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, dado que a intenção é sempre a *compreensão*.

De acordo com os estudos de Moraes (2003, p.191), na ATD, há um ciclo no qual se constituem alguns elementos principais:

- 1.**Desmontagem dos textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
- 2.**Estabelecimento de relações:** processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
- 3.**Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo.
- 4.**Um processo auto-organizado:** o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões (Moraes, 2003, p. 191).

Nesta pesquisa, estamos nos utilizando desses quatro pontos, para que consigamos a compreensão dos dados coletados, pois o autor supracitado continua

seu pensamento afirmando que o empenho na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua avaliação constante e validação, compõem o último elemento do ciclo de ATD (Moraes, 2003, p. 191).

Durante esse ciclo, a criação de novos textos vai fazendo parte do processo de comunicação, que são os metatextos, resultados de um esforço em apresentar a compreensão que se obtém a partir de novas combinações dos elementos produzidos ao longo dos passos anteriores. Estas unidades, por si mesmas, podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas por quem pesquisa. Por isso, a ATD é considerada um movimento que se (re)constrói, e sugere “um processo auto-organizado. Cria espaços de emergência do novo, como tempestade de luzes seguindo o caos” (Moraes, 2006, p.126).

3.3. Procedimentos de elaboração dos dados

A seguir, apresentaremos o escopo do nosso desenho metodológico, que define como foi o planejamento e acompanhamento de dados da pesquisa. Tendo em mente que, durante o processo, estávamos criando, recriando e transformando os dados, sendo os dados e refletindo sobre os dados passados.

Quadro 2 – O desenho metodológico.

Metodologias planejamento e de acompanhamento dos dados	
Observação participante (primeiro momento)	O trabalho de campo, no seu conjunto, desde a chegada do/a/e investigador/a/e ao campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este, faz-se necessário uma visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação e interações sociais.
Instrumento utilizado	Registro através dos protocolos de acompanhamento de atividade didáticas - sínteses (Anexo VI).
Observação participante (segundo momento)	Técnica comumente utilizada para de coleta de dados que não consiste apenas em ver ou ouvir, mas em examinar fatos. Nessa pesquisa, observamos a prática pedagógica da Professora R, enquanto fazíamos parte dela e a estávamos auxiliando em sua construção.
Instrumento utilizado	O diário acompanha a inserção do tema no campo, funciona como as estratégias de coleta de dados, possibilita os registros e pode ser um espaço de memórias das ações e contextos, falas e atitudes dos cotidianos que compõem a pesquisa. Nesta pesquisa, enquanto registramos os dados visuais, produzimos metatextos.

Rodas de diálogo	Metodologia com base nos "Círculos de Cultura" (Freire, 1988), com ênfase na roda de diálogo, criando grupos de conversas com tema definido, e realizando reflexões coletivas através da horizontalidade nas relações, escuta sensível e participação ativa de todos/as/es.
Instrumento utilizado	Registros (mídia e manuscritos)
Questionários	Técnica de coleta de dados, questões semiabertas, respostas dos sujeitos com comentários.
Instrumento utilizado	<i>Google Forms</i>
Entrevista semiestruturadas	Consiste numa técnica de coleta de dados que possui um modelo de entrevista flexível. Apesar de ter um roteiro prévio, abre espaço para que o/a/e pesquisador/a/e faça perguntas fora do que havia sido planejado, deixando a pessoa entrevistada bem à vontade
Instrumento utilizado	Registros - Gravação de vídeos para transcrição.
Técnicas de Análise de Dados	
Pesquisa qualitativa	Possibilita-nos uma investigação sobre as diversas experiências vividas, levando em consideração o que não é possível medir. Buscamos, nesse tipo de pesquisa, as relações entre as pessoas e, ao mesmo tempo, dentro do estudo científico, a subjetividade que flui e nos faz refletir sobre os fenômenos.
Análise Textual Discursiva	A ATD tem, no exercício da escrita e reescrita, seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados. Nesse modelo recursivo de ida e volta, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (Moraes, 2006), para que essas categorias possam ser validadas e também constituídas através de metatextos.

Fonte: Autoria própria, 2023.

3.3.1. Sujeitos da pesquisa

Contamos com um quantitativo de 80 estudantes do Ensino Médio Técnico, das turmas de Farmácia e Nutrição e Dietética, especificamente do 2º ano, que participaram de encontros nos períodos de 2 (dois) semestres (2022.1 e 2023.2), com apoio das professora R, de Educação Física, e professora P, de Biologia. Em relação à questão de gênero, a maioria dos/as/es estudantes se identificam como meninas, algumas com autodenominação fluida de gênero.

No ANEXO I - FOTOS é possível visualizar o processo de observação e construção junto a turma de jovens, assim como a pluralidade das pessoas e espaços experienciados durante a pesquisa.

3.3.2. Caracterizando o campo empírico

O campo de pesquisa desta investigação é uma Escola Técnica Estadual (ETE), localizada na periferia da cidade de Olinda, no estado de Pernambuco. A unidade oferece os cursos técnicos de Farmácia e Nutrição e Dietética, conta com 448 estudantes, ingressados/as/es por concurso, em plena pandemia da covid-19. A maioria das turmas é composta por meninas, são: 386 garotas e 62 meninos³⁴, contando com 12 turmas em período integral, ou seja, os/as/es estudantes passam dois turnos no ambiente escolar e, vale salientar, fazendo muitas atividades.

Desse modo, as pessoas que estudam na instituição cumprem os 200 dias letivos numa jornada de 45 horas aula, semanalmente, iniciando o turno às 7:30h e largando às 17:00h. Quanto à infraestrutura da escola, é muito nova, moderna, grande e limpa, contando com 24 salas de aula, um refeitório, vários laboratórios, de ciências, informática e técnicos, além de contar com uma quadra coberta, nove banheiros e área administrativa.

Segue, pedagogicamente, as orientações do Ministério da Educação (MEC), implementando o chamado Novo Ensino Médio, a proposta pedagógica do governo de Pernambuco, adaptada à Base Comum Nacional Curricular (BNCC). Vale ressaltar que as turmas participantes deste estudo não fazem parte do Currículo do Novo Ensino Médio, pois iniciaram seus estudos na escola antes da BNCC ter sido implementada. No entanto, elas foram escolhidas por causa da proposta anunciada pelas professoras na unidade, de que se trabalharia a partir de um currículo onde o respeito às diferenças fosse pauta constante.

Participaram deste estudo duas turmas de estudantes que conheceram a proposição elaborada previamente, juntamente com as professoras. A ideia inicial seria acompanhar mais turmas, porém, por questão de horários, não foi possível. No entanto, a coincidência foi muito benéfica, pois eram as turmas com mais diversidade e militância de cada turno.

A pesquisa desenvolveu-se possibilitando o estudo das interações entre estudantes e estudantes, estudantes e professora regente, além de estudantes e

³⁴ Informações colhidas no cadastro da Escola, com dados ofertados pelas próprias famílias/estudantes.

pesquisadora, em rodas de diálogo. As ações foram inspiradas na pedagogia Freiriana, sendo nosso objeto de estudo as relações de gênero e o processo interpelativo dentro e fora da escola, através das narrativas, especificamente nas aulas supracitadas.

3.3.3. As rodas de diálogo

A estratégia metodológica do debate nos círculos é baseada na pedagogia Freiriana, com foco na visão de liberdade, princípio que é muito relevante para o referido autor, criador do Círculo de Cultura, que deu ênfase na participação crítica dos/as/es estudantes (Freire, 1979) desde a década de 1960, e inspira muitas pessoas na educação até hoje.

A participação através do diálogo é um dos princípios essenciais para a estruturação do Círculo de Cultura, peça fundamental no movimento de educação popular (Freire, 1979, p. 5). Nessas rodas de conversa, existe uma pessoa que media (levantando palavras-chaves, de acordo com o universo vocabular do grupo). O processo vai acontecendo a partir da troca e, baseando-se na temática explorada, é possível ir conhecendo o que o grupo já sabe. Ademais, as palavras que possuem um significado geralmente estão carregadas de experiências vividas. Há também um indivíduo que registra, pois todo o material inicial serve para descobertas de novas palavras e significados.

No contexto do método de alfabetização de Paulo Freire, as “palavras geradoras” eram analisadas também no seu processo de formação silábica, mas não de forma partilhada, visto que sempre ocorria uma discussão, ponto capital para esse aprendizado, que vai dando cada vez mais sentido, advindo dessas palavras-chaves (Freire, 1979). Essa forma democrática de fazer educação sempre é inspiradora e bastante estimulante nas pesquisas qualitativas, e as rodas de diálogos foram muito ricas para esta pesquisa.

A maior potência da estratégia dos Círculos de Cultura, ou seja, das rodas de diálogo, é o aspecto político e sociológico capaz de propiciar interpretações de situações da vida, tendo em vista que as palavras podem levar os/as/es estudantes a refletirem situações e conceitos que vão compreendendo aos poucos, já que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 16), e que é possível entender

“a educação como um ato político” (Freire, 1991). Não à toa, esse pedagogo e filósofo brasileiro participou do Movimento da Pedagogia Crítica e acreditou numa concepção de alfabetização mais ampla, cidadã, entendendo a função social da leitura e da escrita para formar sujeitos atuantes na sociedade.

Nesta concepção educacional, as Rodas de Conversa ou de Diálogo, como também são chamados os Círculos de Cultura, geram escutas representativas e significativas, além de serem um ponto de partida para a tomada de consciência de algumas opressões. Dessa maneira, as rodas podem ser utilizadas em várias situações nas escolas não autoritárias, porque possuem um perfil democrático e defendem uma educação emancipatória que aposta no debate para gerar boas mobilizações, engajamentos e tomada de decisões. Nesse contexto, o protagonismo estudantil surge juntamente com as descobertas de várias bandeiras de lutas e o potencial criativo e crítico é estimulado.

Os estudos de gênero, por exemplo, proporcionaram avanços fundamentais ao desenvolvimento das questões e metodologias da pesquisa qualitativa (Flick, 2009) e, no desenho metodológico deste estudo, as rodas de diálogo serviram como estratégia de coleta de dados, oportunizando, através das posturas dinâmicas das rodas, a autorreflexão e reflexão coletiva sobre vários aspectos da diversidade e diferenças humanas, além das identidades situadas nos inúmeros tempos e espaços.

Na pesquisa qualitativa, precisamos reconhecer que uma boa coleta depende de um conjunto adequado de técnicas e abordagens, além do fato de compreender que a comunicação de quem pesquisa em campo precisa estar como parte explícita da produção do conhecimento, pois é primordial a sua condução. Contudo, não é de bom tom interferir no processo. Por exemplo, nas rodas, não é para transmitirmos meras informações, dado que não são palestras ou aulas expositivas. Portanto, a riqueza está no debate, e quem pesquisa deve favorecer a fluência da subjetividade, respeitando as falas dos sujeitos.

É refletindo, expressando-se, que os/es/as estudantes tornam-se autores/as de suas próprias histórias, colocando em prática uma educação para a autenticidade, propiciando momentos de elaboração de consciência crítica do mundo (Freire, 1979). Assim, inspiradas na pedagogia Freiriana, percebemos que as rodas de diálogo,

quando bem mediadas, refletem a realidade daquele determinado grupo, povo e/ou turma.

Identificamos que são múltiplas as situações em que as rodas de diálogo podem ser aplicadas de forma metodológica, como, por exemplo, para trabalhar preconceito, discriminação, exploração das minorias, populações desprovidas de direitos e as relações de gênero. Através das narrativas dos sujeitos, vão ocorrendo descobertas, novas interpretações do mundo e nascendo a vontade de transformá-lo, para que ninguém permaneça silenciado/a/e e excluído/a/e.

Com isso, na pesquisa em que a pessoa a mediar as rodas também é o/a/e pesquisador/a/e, o seu campo de aplicação suscita uma observação participante, uma forma de coleta que possui uma linha interacionista e fenomenológica, com método aberto à complexidade. Segundo Flick (2004), a diversidade de contextos e ambientes geram uma pluralização dos estudos empíricos, com isso, o/a/e pesquisador/a/e precisa situar, muito organizadamente, a aplicação das rodas de diálogo, pois “as narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (Flick, 2009, p.21). Além disso, os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos.

Nesse estudo, já sabemos que nosso ambiente de pesquisa é a escola, precisamente as aulas de Educação Física, espaço onde, em processo de conversação, enfatiza-se práticas cotidianas e as relações de gênero. Mas é importante destacar que também ocorrem muitas reflexões da pesquisadora sobre suas próprias atitudes e observações em campo, refletindo nas suas impressões e sentimentos, ou seja, tornando-os dados, constituindo parte da interpretação, e são documentados em diários de pesquisa ou protocolos de contexto (Flick, 2009, p. 25). Por fim, as rodas de diálogo possuem intencionalidade e planejamento. Portanto, o/a/e mediador/a/e precisa conhecer bem o assunto, os temas tratados, saber ouvir, não deixar a palavra ficar na boca de poucas pessoas e facilitar a conversa, porque quem protagoniza os discursos são os/as/es participantes da roda. Sendo assim, esta pessoa deve proporcionar as reflexões, retomando-as, fazendo encaminhamentos, recomendações, negociando as regras e pactuando, sempre com um olhar atento para a inclusão de todos/as/es, mantendo a roda na horizontalidade, assim todos/as/es que queiram vão poder falar.

Em nossa roda, a pesquisadora também foi mediadora e fizemos registros desses momentos coletivos através de gravações de áudio e fotos. Após a roda, muitos registros e anotações de questões importantes também foram apresentadas nos diários de campo, de maneira escrita.

Quadro 03 – Roda de cultura ou roda de diálogo 1 e 2.

Metodologias de coleta e de acompanhamento dos dados	
5 minutos	Apresentação da mediadora e da pesquisa.
10 minutos	Participantes confeccionam seus crachás com o nome como querem ser chamados/as/es.
10 minutos	Apresentação do “Mito de Pandora” e explicação da dinâmica da “Caixa de Pandora” (releitura na perspectiva das relações de gênero).
40 minutos	Vivência da dinâmica, com apoio da Professora R.
20 minutos	Práticas corporais na quadra da escola, para refletir sobre diversidade e a EFE.
Temas	Identidades; gênero; sexualidade; classes sociais; cultura; corpo; práticas corporais e preconceitos.
Recursos	Caixas de vários tamanhos, fita adesiva, papéis retangulares pequenos (tamanho crachá).
Avaliação	Oral e com base na participação

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Quadro 04 – Roda de cultura ou roda de diálogo 3.

Metodologias de coleta e de acompanhamento dos dados	
10 minutos	Avaliando conjuntamente com as turmas sobre a pesquisa.
10 minutos	A Professora R explica sua visão da Educação Física na perspectiva da diferença e das identidades na pesquisa.
20 minutos	Vivência da dinâmica, com apoio das Professoras R e P, para avaliação/ <i>feedback</i> da pesquisa.
Temas	Identidades; interpelação; padrões; educação; gênero; sexualidade; classes sociais; cultura; corpo; práticas corporais e preconceitos.
Recursos	Celular para gravar as narrativas da professora e de alguns estudantes.
Avaliação	Oral e com base na participação

Fonte: Elaboração própria, 2024.

3.3.4. O diário de campo

O diário de campo também se constitui como ferramenta de memória, registro e avaliação para novos planejamentos e intervenções, porque podem provocar reflexões sobre a própria prática do/a/e pesquisador/a/e, das decisões em relação ao desenvolvimento metodológico de análise e divulgação científica. Segundo Oliveira (2014), o diário enquanto registro fundamental tem no seu bojo sutilezas que apenas a transcrição pura das narrativas não daria conta, como a percepção de expressões de emoção, dos gestos das pessoas, dos detalhes que nascem nos encontros.

Nessa perspectiva, a atenção do/a/e pesquisador/a/e à própria experiência e ao movimento dos/as/es participantes é entendida como uma fonte importante da pesquisa (Kastrup, 2012), dado que compreendendo a descrição dos processos observados e as impressões do/a/e pesquisador/a/e, a escrita dos diários de campo pode envolver registros que permitam acompanhar o movimento de sua atenção em relação aos fenômenos. Dessa forma, o diário de campo

Compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do pesquisador. No diário se traz para o debate os conhecimentos e saberes dos pesquisadores, propostas e ações, suas angústias, desejos, avanços e dificuldades (Pezzato & L'abbate, 2011).

Por esse motivo, a escolha do Diário de Bordo como instrumento de coleta de dados para nosso estudo foi muito oportuna e eficaz.

3.3.5 Questionários

Questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (Gil, 1999, p. 128).

A partir dessa definição, optamos por ele para complementar nossos dados sobre os/as/es estudantes e avaliar nossas intervenções, uma vez que a pesquisa perdurou mais do que o primeiro plano e acompanhamos o amadurecer da turma.

Para Gil (1999, p. 28-29), na formulação do questionário, é possível criar questões de cunho empírico, elaborando e aplicando questionários, pois eles possuem as seguintes vantagens:

- Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa;
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil 1999, p. 28-29).

Esta é uma técnica que serve para colher as informações dos sujeitos sobre a realidade, o perfil dos investigados, a temática da pesquisa, opiniões e narrativas. Na semana de aplicação do questionário, quase um ano após a primeira observação, os/as/es jovens estavam aprendendo sobre a criação de formulários e, mais do que simplesmente responder perguntas de alguma atividade a qual participaram no ano anterior, a turma criou uma conexão com a técnica.

Destacamos que o período de aplicação foi acordado entre a pesquisadora e a professora P, que ministrava a disciplina de Metodologia da Pesquisa, em 2023, com a turma. Foi possível criar um formulário online personalizado para nossa pesquisa, e ele foi todo trabalhado dentro da aula da professora P. Com as respostas, foi possível reuni-las numa planilha virtual, que gera dados e alguns gráficos, para posterior análise dos dados diretamente no Google Planilhas. Às planilhas, a turma não teve acesso, por questão de confidencialidade da pesquisa e para deixá-los/as/es mais à vontade entre si.

É importante ressaltar que aplicamos apenas um questionário online, com 10 questões, para 80 estudantes do Ensino Médio, perguntas no modelo semiestruturadas para composição do perfil dos/as/es estudantes das duas turmas e uma segunda parte com questões abertas.

O critério de escolha destes/as estudantes para participar da aplicação do questionário foi pelo fato de terem, anteriormente, participado das aulas de EFE com a Professora R (as mesmas que a pesquisadora/autora observou), como também os

horários das aulas de Educação Física coincidirem com os horários da pesquisadora na escola. Por fim, foi pensado que optar pelo 2º ano, ao invés do 1º ano, contribuiria de forma mais contundente para a pesquisa, por serem mais adaptados/as/es à dinâmica da escola (estrutural, cultural, social e curricular), além da possibilidade da pesquisa se prolongar, o que seria necessário mais tempo na escola, e perdermos uma turma do 3º ano (uma vez que concluíram o ensino médio), devido ao fato da pesquisa ter se estendido mais um pouco.

3.3.6. Entrevistas

Logo após a qualificação desta pesquisa, vimos necessária a realização de uma entrevista. Iniciamos com a professora R, pois foi notável o foco não só na identidade dos/as/es jovens como na prática pedagógica dela. Assim, a fim de aprofundar sobre sua visão de mundo, de Educação e, principalmente, de Educação Física, optamos por uma abordagem mais livre. Segundo Triviños (2008), este tipo de entrevista é mais adequado às pesquisas qualitativas, por ser menos estruturada, e não ter imposição de uma ordem rígida de questões.

Dessa forma, é necessário construir um roteiro flexível, porém minimamente planejado, com algumas perguntas mais amplas, além das relacionadas à formação, profissão, idade e experiência da Professora R, para construção de um perfil básico e interessante, para que possa fluir a conversa, sempre numa condução ética. Se a pessoa entrevistada não quiser responder alguma questão, tudo bem, o ideal é que a entrevistadora pergunte se a entrevistada deseja acrescentar alguma coisa que considere significativa.

Com a Professora R, havia oito perguntas abertas, feitas com a ajuda da professora P, durante os intervalos de aulas que melhor lhes cabiam. As respostas foram gravadas em vídeo e encaminhadas para a pesquisadora, que analisou e transcreveu-as.

Na entrevista, muitas questões e temas foram explorados, em especial se a escola interpela as/es/os estudantes quanto ao comportamento em relação às suas expressões de gênero, como também questões relacionadas ao preconceito,

discriminação e qualquer tipo de violência (de gênero, raça, sexualidade ou situações que fortaleça padrões impostos pela sociedade).

As professoras discutiram ainda sobre “exposição” e “exclusão”, assim como a identificação de situações em que a escola (e/ou outres/as/os agentes da educação) apoiam, acolhem, debatem, incentivam o protagonismo dos/as/es estudantes. Salientamos que as práticas pedagógicas e vivências do currículo que nos levaram até o ETE Chico Science não ficaram de fora do diálogo, assim como o acolhimento das questões sobre diversidade, diferença, gênero, respeito, expressão, modos de ser e estar desses/as adolescentes. Por fim, as professoras elucidaram sobre a sua visão de Educação física, perspectiva cultural e saúde mental.

3.4. Categorias a priori

Essas categorias estão presentes nos nossos debates, análises e discussões, em especial observando no campo de pesquisa a visão de currículo de alguns autores, como Silva (2000), que consideram importante discutir identidade e diferença. Levamos para o chão da escola ideias do autor, que diz muito sobre a afirmação da identidade e a marcação da diferença, que podem implicar em operações de incluir e/ou de excluir. O entendimento de dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". Nesse sentido, a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

Discutir essas questões na escola, na perspectiva da educação e diversidade e identidade, segundo Silva (2000), significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, porque a identidade está sempre ligada a uma forte separação -- entre "nós" e "eles". Essas demarcações, separações e distinções de fronteiras, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Com isso, "nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito, fortemente marcadas por relações de poder (Silva, 2000, p.82). Para Hall (2000), existe um jogo de identidades, porque para esse estudioso elas são contraditórias, cruzam-se, deslocam-se na sociedade e na cabeça

dos indivíduos. Nesse entendimento, nenhuma identidade é única e singular. Sendo assim, “a identidade muda de acordo com a forma que o sujeito é interpelado.” (Hall, 2000, p. 20-21).

A partir dessas fundamentações, vamos investigar, com muita sensibilidade, processos de identificação, construção de identidades e interpelação, buscando escutar alguns adolescentes de maneira leve, lúdica e pedagógica, visando encontrar nesses autores processos de identificação que estão no nosso cotidiano, respeitando sempre os aspectos éticos.

Quadro 5 – Categorias

QUADRO 5: CATEGORIAS	
Gênero	Para Butler (2011), o gênero deveria ser visto como uma variável fluída que se desloca e se transforma em diferentes contextos e períodos históricos, já que o gênero flexível e o confinamento em qualquer identidade podem potencialmente ser reinventados pelo sujeito. De acordo com Butler (2011), o gênero é constituído por uma série de "atos" repetitivos ao longo do tempo, ou seja, a construção de gênero e sexualidade se dá pela repetição desses discursos. Portanto, a identidade de gênero é instituída através da repetição estilizada de atos performativos; enquanto o gênero é formado por esta estilização do corpo, através de gestos corporais, falas, movimentos, os papéis e as encenações, dando a sensação de um gênero estabelecido, que está em constante transformação. Nesse sentido, a construção de gênero não seria um fator identitário, mas muito mais um ato performativo, assim podemos performar diferentes gêneros em situações distintas. Butler vê a própria construção de gênero como um problema a ser refletido.
Interpelação	Interpelar é perguntar, é um chamado, é ressurgimento de ideias que acontecem através de atos a serem cumpridos, como uma exigência, uma obrigação. Mas, nesse estudo, a interpelação é também um processo de assujeitamento do sujeito, isto é, o processo de identidades-identificações ultrapassando uma perspectiva essencialista e natural sobre o sujeito. Esse conceito via releitura de Althusser por Judith Butler afirma que a Teoria da Interpelação constrói uma representação em que o sujeito é chamado. Sendo assim, “a interpelação [...] é representada como uma exigência para se alinhar à lei, uma volta e uma entrada na linguagem da auto atribuição – “Eis-me aqui” [...] (Butler, 2017, p. 113-114). No processo de interpelação, o indivíduo necessita olhar para ele, ficar atento, ter uma postura crítica, porque o próprio indivíduo possui uma espécie de cumplicidade com essas leis (Butler, 2016).

Performatividade	Na visão da Teoria da Performatividade, o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz. O que tomamos como identidade de gênero, é, então, uma “sequência de atos”. A cultura impõe práticas entendidas como femininas ou masculinas, que se chama “performatividade” (Butler, 1990), quando se exclui quem não se enquadra nestes comportamentos impostos. Para esse princípio, Butler denomina “heteronormatividade”. Dessa maneira, a identidade não descreve a realidade, ela é imposta. Entretanto, não é como se houvesse um ator por trás dos atos executados, pois é fazer o ato que, performativamente, constitui o sujeito. Dizer que o gênero é performativo significa que gênero não é algo que nós somos, mas que continuamente fazemos, através da repetição das normas de gênero que se cristalizam e são impostas por práticas regulatórias.
Currículo e identidade	Nessa concepção, o Currículo é uma questão de saber, poder e identidade. Sendo, por isso, práticas curriculares produzidas em contextos sociais que discutam poder, cultura e identidades na perspectiva da diferença, reconhecendo que a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade, pois são indissociáveis e criações sociais e culturais. Uma Teoria do Currículo que permite não apenas celebrar e reconhecer a diferença e a identidade, mas também questioná-las, compreendo que a identidade é uma construção, um feito, um processo de produção que é instável, contraditório, inconsistente e inacabado. Em resumo, identidade é o que se é! Currículo concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (Moreira, 2003).
Protagonismo juvenil	Participação dos jovens e ocupação de espaços em ações, tendo, inclusive, papel central nos esforços por mudança social (Costa e Vieira, 2006). É um tipo de participação baseada na atividade, em realizações concretas, ou seja, em fazer, sendo o ambiente educacional aberto à promoção de uma jornada pedagógica mais autônoma e independente dos estudantes, que pode ultrapassar os muros da escola.

Fonte: Autoria própria, 2024.

Dessa forma, iniciamos nossa pesquisa de modo muito potente, com a autorização, junto à gestão escolar da instituição, da coordenação e docentes responsável pelas turmas; também demos entrada na Plataforma Brasil, cadastrando o projeto, buscando a ciência da Comissão de Ética; construímos as autorizações para os pais dos estudantes conhecerem e concordarem com a participação dos estudantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que além de explicar os detalhes da pesquisa, também informa e assegura os direitos dos/as/es participantes.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Se tento dele afastar-me, por abstração ignorá-lo, volta a mim, com todo o peso de sua carne poluída, seu tédio, seu desconforto”. (Drummond, 2015, p.12)

Nesse processo de autodescoberta e de (re)construção de si, há momentos de avanço e retrocessos, além dos períodos seca, de estagnação. Fazendo uma transposição com as palavras de Drummond, refletimos sobre “Bichas, o documentário³⁵” (2016), onde, em dois dos depoimentos, é possível refletir sobre a negação e a tentativa de afastamento do corpo e/ou da identidade para finalmente compreendê-la e ter forças para enfrentar os preconceitos e ressignificar dores:

Todos os apelidos possíveis que incluíam Orlando e “gay”, desde “orgayzinho” até “oh lá a bichinha passando”. Era péssimo porque eu tava lá vivendo minha vida e o povo ficava gritando pra mim. Eu ficava sem entender. Mas eu sentia aquela maldade por trás da palavra, sabe? Quando o povo falava pra mim, eu só me sentia mal e ficava confuso.

[...] A primeira história foi quando eu estava na alfabetização. Eu tinha 6,7 anos. Teve um cursinho de dança na escola. Na época o “É o tchan” fazia muito sucesso! E todo mundo ia dançar. E eu também queria dançar. Só que estavam concorrendo os Jacarés e as Scheillas. E eu fui dançar como o Jacaré, mas disseram que eu não estava dançando como o Jacaré e sim como uma Scheilla. E foi horrível! Começaram a dizer “ah, ele quer ser Scheilla, ele é uma menina, é bicha! É viado!”. E eu estava sozinho, em um colégio que eu não conhecia, pois estudava há pouco tempo e eu fugi da escola. Fui correndo para o trabalho da minha mãe, chorando, porque aquilo foi horrível.

Então partimos do nosso problema de pesquisa: Como se dá o processo interpelativo, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, durante as aulas de EFE numa escola pública de PE? Compreendendo que esses/as jovens são constantemente apontados/as/es e questionados/as/os até antes de tomarem conhecimento de quem são.

A partir disso, foram observadas e analisadas a participação de 80 estudantes nas atividades realizadas durante as aulas de Educação Física em uma Escola Técnica Estadual, com observação participante em rodas de diálogo. As atividades também foram registradas nos diários de campo da pesquisadora, além de fotos, vídeos, áudios e outros registros feitos em protocolos de acompanhamento da pesquisa. Fora isso, também foram aplicados questionários com estudantes e realizada entrevista com

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0cik7j-0cVU> Acesso: 08 ago 2024.

a Professora R. Por fim, adicionamos um encontro final, após o período de coleta, para avaliar a importância da pesquisa e a participação de todos/as/es sujeitos.

Além da vivência das rodas de diálogo temáticas, foram feitas observações da prática pedagógica da professora regente de Educação Física, nas aulas e atividades cotidianas desenvolvidas no ambiente escolar, nos mais diversos momentos, como na entrada de estudantes na escola, intervalos e atividades na quadra.

Em nossas primeiras observações na escola, junto à professora das duas turmas, e na instituição de maneira geral, o foco foi no currículo e nas práticas. Nossos registros descobriram, nas pequenas ações de cada profissional, uma instituição acolhedora. Sempre existiu, durante nossa pesquisa de campo, um cuidado da escola, em especial da professora de EFE, em não expor, nem reforçar estereótipos de gênero, raça, religiosidade, que funcionam como carimbo que alimenta preconceitos.

A promoção da escuta, do debate em relação ao respeito às diferenças, um planejamento de atividades esportivas de cunho cultural que gerassem os movimentos dos corpos, sem reproduzir modelos pré-estabelecidos pela sociedade, que geram desigualdades, fez-se muito presente, buscando a inclusão.

Mas sabemos que a comunidade escolar é formada por muitas pessoas, cabeças pensantes bem distintas, com ideologias diversas e é um espaço de disputa de ideias, algo forte nas diversas instituições educacionais.

Refletimos bastante, enquanto educadores, como desnaturalizar as desigualdades. Muitas vezes, apostamos nos projetos, podendo ser através de um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada segmento numa caixinha isolada, convoca diferentes disciplinas, sujeitos e saberes para compreenderem a correlação entre essas formas de discriminação, para enfrentá-las e, assim, promover a igualdade, respeitando as diferenças.

O protagonismo, em todos os âmbitos, auxilia-nos em ações concretas e, quando os/as/es jovens, desde pequenos/as/es, são trabalhados para uma cidadania ativa e um fazer autônomo, tudo fica mais fácil.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social, diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita, e pedagogicamente recomendada, é a do respeito e da tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas, será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? Será que basta tolerar? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora (Silva, 2000, p.72)? Na realidade, o foco seria um currículo pós-estruturalista, que quebre tabus e paradigmas.

Com isso, acreditamos que deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença. Por isso, nossa base nos estudos de autores/as como Hall (2000), Silva (2000) e Butler (2003), que discutem e apontam para as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade. A partir disso, questionamos: O que está em jogo na identidade?

Vamos analisar os dados da nossa pesquisa olhando para esses aspectos, tentando entender como se configura uma pedagogia e um currículo que vão além da diversidade, mas que estejam centrados na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las (Silva, 2000, p.74).

Ressaltamos que não é uma pesquisa simples, os/as/es autores/as são sofisticados/as/es em seus conceitos e estudos; nem sempre a linguagem é fácil, porque são muitas conexões com teóricos importantes, como Foucault e Althusser, que discutem o poder nas relações. Também temos a Identidade e a Diferença, que apresenta aquilo que é e aquilo que não é realmente fácil definir, pois "identidade" é sempre uma construção. A identidade está presente quando se diz: "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". Mas, relatar a si mesmo exige um passeio mais complexo, e a escola, o currículo e as práticas pedagógicas precisam estar além dos modelos conteudistas tradicionais.

Aqui, vamos conhecer um pouco da prática da professora regente (que é um dos sujeitos da nossa pesquisa) sobre processos de interpelação, levando em consideração gênero e sexualidade.

Observando a prática curricular em cinco observações, percebemos que durante o desenvolvimento das aulas, estavam presentes os conteúdos de ginástica, dança, lutas e esportes em geral, mas chamou a atenção da pesquisadora a ênfase da professora em desenvolver esse componente curricular da Educação Física com foco na cultura corporal, buscando diversos debates, reconhecendo com os/as/es estudantes as possibilidades de transformação, instrumentalizando essas turmas para usufruírem dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 1998, p. 29), não aceitando qualquer tipo de limitação ou preconceito.

Também demonstrou-se, nas práticas da Professora R, o desenvolvimento de atividades que não fossem meramente corporais, promovendo uma educação mais sócio-histórica, cultural e identitária, com práticas esportivas que não fossem apresentadas como exclusivamente femininas ou masculinas, combatendo o sexismo na escola, valorizando as pessoas, independentemente do seu gênero, com foco na inteligência, coragem, força e espírito científico, valorizando a afetividade e o respeito.

Reconhecemos que isso é um avanço na visão da Educação Física Escolar (EFE), já que historicamente existem algumas dificuldades nessa área, que suscita ampliar a visão para além de questões motoras ou aptidões físicas e esportivas, trazendo para a escola discussões sobre identidades, diferença, alteridade, tendo em vista que isso contempla o cuidado com a saúde física e mental dos/as/es estudantes, componente importante da Educação Física na atualidade.

Durante as observações, percebemos que quanto mais a professora supera essa visão conteudista, apostando nas diversas temáticas, e na convivência com a diversidade, cresce o respeito e o reconhecimento do/a/e outro/a/e. Nas falas, estão implícitas algumas lições, como a de que é preciso superar o medo daquilo que às vezes se apresenta como diferente ou estranho. Desse modo, superar modelos e reconhecer que a diferença não precisa ser um problema que inviabilize direitos e aumente a exclusão, é um elemento muito importante. Contudo, é preciso problematizar certas verdades reproduzidas na cultura, que, de tanto serem repetidas, são perpetuadas sem reflexões críticas.

Identificamos que quanto mais a professora se coloca aberta ao diálogo, de várias formas e de maneira constante, maior é a adesão da turma numa prática desafiadora, inovadora, afetiva e crítica, rompendo com a visão homogeneizadora da tradição escolar.

Na conversa sobre as aulas de Educação Física, foi possível reconhecer que surgiram momentos em que o corpo estava em evidência, o espaço, a forma de se vestir, o contato uns com os outros, mas ocorria uma confiança na professora e, quando as aulas são lúdicas, interativas há um olhar para a individualidade, com respeito no coletivo, vendo, com olhos menos julgadores e mais cuidadoso para o diverso, o jeito de ser de cada pessoa. Foi assim que identificamos como as aulas se tornaram cada vez mais acolhedoras no contexto inicial que observamos no campo de pesquisa.

Nesse período, uma conversa informal sobre “ser adolescente”, que a professora gerou com a turma, identificando suas diferentes realidades, medos, sonhos, contextos sociais, econômicos e culturais, deixou um gosto de quero mais, dado que foi um passo importante na conversa, para abraçar a diversidade do que é “ser jovem” no Brasil e no mundo. Como a conversa durou pouco, sentimos a necessidade de ouvir mais da professora regente, com isso, resolvemos fazer uma entrevista semiestruturada com questões abertas para aprofundarmos nossas primeiras impressões.

Diferentemente dos outros componentes curriculares trabalhados em salas de aula, onde os/as/es/ alunos/as/es permanecem em seus lugares, nas aulas de Educação Física, nem sempre os/as/es estudantes estão em mesas, cadeiras, paredes, livros e cadernos, mas sim com as mãos livres, em movimento, com seu próprio corpo em ação, não sendo necessário permanecer sentados/as/es, e sempre há a fala e os gestos. Esse movimento de corpos e mentes é muito fascinante para a/o/e pesquisador/a/e, pois a Teoria da Interpelação e Performatividade, para discutir questões de gênero, cabe muito bem nesse contexto. Desse modo, as rodas de diálogo sobre as temáticas aqui tratadas ficaram marcadas e planejadas para a segunda fase da pesquisa.

Em relação aos estudos de gênero, é importante falar em “performatividade”, porque, ao longo desta pesquisa, estamos discutindo outras relações que a Educação Física pode adotar para pensar uma visão performativa da linguagem e do corpo, em torno do problema da identidade.

Esses fenômenos envolvem as relações que foram utilizadas durante esta pesquisa, no sentido da interpretação que encontramos nos estudos de Butler (1999). Se o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz, corpo também é linguagem, e o que tomamos como identidade de gênero é uma sequência de atos. Nesta pesquisa, defendemos que isso pode estar presente nos debates durante as aulas de Educação Física, nas falas e experiências dos/das/des estudantes. Aqui, não estamos falando de performance. Não é como se houvesse um ator por trás dos atos executados, pois é fazer o ato que performativamente constitui o sujeito com toda sua subjetividade. O que acontece é que, uma vez que o gênero é tomado como natural, temos que aprofundar os debates.

Sendo assim, teoricamente, não há limitações para as expressões possíveis de serem exploradas nas oportunidades de falas, em ciclos de conversações, com várias temáticas que podem ser grandes oportunidades de troca e aprendizagem. Nesse sentido, a Professora R, concordou com nossas estratégias de pesquisa e fomos desenvolvendo cada etapa.

Realizamos rodas de diálogo com duas turmas de estudantes do 2º ano do Ensino Médio da ETE Chico Science. Para essa dinâmica, tivemos como base as seguintes reflexões: (I) sobre sociedade, educação, diferença e identidades, (II) estudos de gênero (III) violência, preconceito e discriminação e (IV) respeito às diferenças.

Foram feitas visitas semanais de observação, durante o primeiro semestre de 2022, com grande participação das duas turmas. Procurou-se conduzir naturalmente as conversas, visando criar um clima agradável, propício à participação de todos/as/es sujeitos da pesquisa. Após o primeiro contato com a comunidade escolar, e as primeiras observações com a professora de EFE, criou-se um clima favorável ao desenvolvimento das fases posteriores do projeto, aproveitando o planejamento de dois

momentos especiais para aproximar o grupo da investigadora de maneira leve, mas seguindo todas as etapas científicas.

As conversas no círculo foram gravadas, com o consentimento dos/das/des participantes, para facilitar a análise e a identificação dos/as/es sujeitos de cada grupo e posterior transcrição das falas. Em 2023, foram aplicados os questionários e realizada a entrevista com as professoras.

Durante as visitas na escola lócus da investigação, a pesquisadora foi fazendo seus registros nos diários de campo e preenchendo os protocolos, com as datas e questões importantes levantadas nas rodas de diálogo, registrando as atividades com fotos e tendo a preocupação de captar as características dos/das/des estudantes; as ações; conversas; os corpos em movimento; as linguagens; as expressões; comportamentos; conflitos éticos; posturas; o jeito de ser; de falar de cada pessoa dos grupos, sempre buscando relacionar as narrativas com a Teoria da Interpelação, da Performatividade, do Currículo e Identidade e o protagonismo juvenil.

Vamos iniciar nossas análises pelas observações da prática pedagógica adotada pela professora regente, fazendo uma síntese inicial e algumas discussões, fruto dessas observações e à luz das nossas categorias.

Quadro 6 – Protocolo de acompanhamento de atividades da prática pedagógica.

GÊNERO, INTERPELAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Poesias corporais e pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana Período: Anos de 2022/2023 Linha 1 - Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades.		
PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - Observação		
Escola: ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CHICO SCIENCE - OLINDA		Professora: Rebeka Rocha
Disciplina: Educação Física	Ano/série/turma: 2º ano, Nutrição, Ensino Médio	Tempo de observação: 20h/aula
Observadora: Pesquisadora Rayssa Vasconcelos		

Objetivo da Observação: Compreender as práticas pedagógicas da professora de Educação Física, a vivência do currículo e a vivência da cultura, diferença e identidades.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Vamos sintetizar vários aspectos da prática pedagógica da professora e depois focaremos nos aspectos ligados especificamente ao nosso objeto de estudo: gênero, processos de interpelação e performatividade nas aulas de Educação Física. Contudo, destacamos que a professora apresenta múltiplas maneiras de expressar-se e relacionar-se com os/as/es estudantes e que esse exercício dinâmico e adaptativo faz parte da sua identidade profissional.

Quadro 7 – Protocolo de acompanhamento das atividades da professora regente

R.

1. Aspectos Organizacionais	Indicadores	Sim/Não
	A/O/E professor/a/e era pontual e assídua?	Sim
1.1 Otimização do tempo/espço	A aula é realizada mediante ritmo estimulante e adequado ao nível de dificuldade proposto?	Sim
	Os/As/Es estudantes eram participativos/as/es?	Sim
	O/A/E professor/a/e usa tom de voz adequado e atenta-se à necessidade estudantil?	Sim
	O/A/E professor/a/e permite ausências dos/as/es alunos/as/es (ir ao banheiro ou tomar água) de forma coerente?	Sim
	O ritmo de instrução é ajustado para atender aos/es alunos/as/es que aprendem com maior ou menor facilidade?	Sim
	Os/as/es estudantes que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma?	Sim
	O ambiente mantém-se organizado e propicia a relação democrática?	Sim
	A disposição dos/as/es alunos/as/es está adequada à aula?	Sim
	O/A/E professor/a/e usa critérios coerentes de agrupamento dos/as/es estudantes?	Sim
	O/A/E professor/a/e circula pela sala de aula?	Sim
	Os//As/Es professores/as utilizam espaços escolares além da sala de aula, como biblioteca/laboratório de Informática/Quadra?	Sim
2. Aspectos Pedagógicos	Indicadores	Sim/Não
	A/A/E professor/a/e planeja suas aulas?	Sim

2.1 Processos e estratégias de ensino aprendizagem	Aplica as situações de aprendizagem propostas no seu planejamento de forma flexível e inclusiva?	Sim
	Utiliza o caderno/formulário do/a/e aluno/a/e como orientação para atividades da disciplina?	Sim
	Desenvolve projetos de Educação na perspectiva das diferenças?	Sim
	O/A/E professor/a/e utiliza outros materiais para o planejamento das aulas para desenvolvimento do Currículo Oficial	
	Livro didático?	Não
	Outros recursos pessoais (revistas, jornais etc.)?	Sim
	Recursos digitais – Currículo +?	Sim
	Recursos para as aulas de Educação Física (bola, bambolê, corda, redes...)?	Sim
	Demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo?	Sim
	Informa aos/es/às alunos/as/es sobre os objetivos da aula e as atividades a serem realizadas?	Sim
	Considera os conhecimentos prévios dos/as/es alunos/as/es no desenvolvimento dos conteúdos?	Sim
	Promove contextualização entre o conteúdo e as vivências dos/as/es estudantes?	Sim
	Apresenta explicações claras sobre as atividades e situações de aprendizagem?	Sim
	Acompanha o desenvolvimento das atividades de forma interativa?	Sim
	Propõe a aplicação das habilidades desenvolvidas na sala de aula em outros contextos?	Sim
	Adequa a linguagem à informação ou explicação quando não compreendida pelos/as/es estudantes?	Sim
	Trabalha em rodas de diálogo?	Sim
	Propõe atividades de apoio aos/às/es alunos/as/es com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias para atender as necessidades destes/as alunos/as/es?	Sim
	Apresenta devolutivas construtivas aos/às/es estudantes?	Sim
	Faz síntese dos assuntos da aula ao final?	Sim
	Trabalha em conjunto com seus pares, gestão e coordenação em proposição e realização de ações docentes?	Sim
	Preocupa-se com a saúde mental dos/as/es estudantes?	Sim
	Identifica estudantes que precisam de apoio em relação à questão família x escola?	Sim
	Preza por um currículo com base no respeito às diferenças?	Sim
	Incentiva o protagonismo dos/as/es estudantes?	Sim
	Realiza avaliação diagnóstica/formativa e somativa?	Sim
	O/A/E professor/a/e realiza mediação de conflitos de forma positiva?	Sim

3. Conteúdos	Faz uso de brincadeiras e jogos da cultura popular presentes nos contextos comunitário e regional; E esportes: atividades esportivas de marca e precisão; ginásticas: práticas corporais de ginástica geral; danças no contexto comunitário e regional; lutas e atividades de relaxamento; esportes de aventura?	Sim
---------------------	--	-----

Fonte: Autoria própria, 2024.

4.1. Comentário e Discussão

Percebemos, na prática pedagógica da professora regente, R, muitos pontos a serem observados, por isso, inicialmente, vamos falar do documento acima, que é de registro da síntese da observação no campo, construído a partir de algumas rubricas que encontramos como ponto de partida, que vão desde os planejamentos das atividades, passando pelos aspectos didáticos, pedagógicos, os objetivos e conteúdos, estratégias e avaliação.

Para Sacristán (2000), a prática pedagógica é algo que diz mais do que a expressão do próprio ofício de professor(a)(e), é algo que não pertence apenas aos/as/es educadores/as, mas que carrega traços culturais compartilhados com os/as/es estudantes, que traz as subjetividades deles nesse processo. Com isso, compreendemos que as práticas pedagógicas também estão de acordo com a concepção de pedagogia que cada profissional da educação tem, sendo esta o próprio objeto de estudo daquela. Nesse sentido, buscamos identificar os contextos das práticas.

A partir dessa fundamentação, identificamos, em 20 horas de aula observadas, vários indicadores da prática da professora regente, R, a partir de conversas sobre o desafio de educar; motivar e como planejar tantas aulas; o tempo; o investimento em pesquisa e na produção de material, sempre refletindo sobre a organização e o desenvolvimento da sua prática no cotidiano das aulas. Também percebemos uma relação de respeito e afeto entre professora e os/as/es estudantes, a postura crítica, reflexiva e especialmente atenta à participação das turmas.

As aulas possuíam objetivos claros, estratégias engajadoras, levando em consideração o perfil e a histórias desses sujeitos, suas expressões e suas corporeidades. Sendo assim, percebemos que a prática da professora R possui

intencionalidade prevista no seu planejamento, refletida na sua didática e nas opções metodológicas que realiza. Além disso, o diálogo consiste em conectar os jovens não apenas no foco de fazer o ENEM, mas também nas relações étnico-raciais, explorando várias temáticas, vivenciando um currículo que se expande na perspectiva da diferença e de discutir identidades. Com base nessas práticas, é possível concluir que R é uma professora que vai buscando as ferramentas para que seus/suas/sues estudantes possam se empoderar no sentido das leituras de mundo, através do autoconhecimento, com foco na educação humanizadora para uma educação emancipatória.

Detectamos a categoria do protagonismo juvenil através da grande participação dos/as/es estudantes nas atividades concretas, vários/as/es deles/asus integravam diversos projetos, para além das aulas em sala, como: grêmio estudantil, cápsulas para o futuro, projetos de saúde mental, povos originários e tantos outros, que contam até com o apoio do CNPq e Facepe. Nesse caso, percebemos também a colaboração e parceria de outros/as/es/ professores/as na perspectiva da participação desses/as jovens em ocupação e ações, tendo papel central por mudanças sociais (Costa e Vieira, 2006).

Nas turmas, existem alguns/umas/umes estudantes bem militantes de diversas pautas da juventude, como a defesa do meio ambiente e contra o racismo, então, sentimos que eles/as/us tinham a necessidade de discutir mais sobre gênero e sexualidade.

Foi observado um Seminário onde os/as/es adolescentes sempre estavam com a palavra, que percebemos no diálogo, uma das forças encontradas no ambiente escolar. Esse potencial aumentou bastante durante as intervenções da pesquisadora nos “círculos de cultura” ou rodas de diálogo, inspiradas na pedagogia freireana.

Nossa busca é encontrar respostas para a pergunta: como se dá o processo interpelativo, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, durante as aulas de Educação Física Escolar?

4.2. Primeira roda de diálogo

Vamos discutir nossas rodas de diálogo, com base nas anotações feitas nos diários de campo, sintetizados no documento abaixo:

Quadro 8 – Roteiro de Atividades 1.

Quadro 8 - Roteiro de Atividades 1– Registros de dias, perfil e quantidade dos/as/es estudantes, e atividades	
Dia - quinta-feira 19 de maio – 13:30h Perfil dos/das/des estudantes	27 meninas, 8 meninos e 2 andrógenos
Roda de Cultura	A professora regente me apresentou outra vez à turma e anunciou que eu aplicaria um trabalho muito interessante com elus, pedindo para que organizassem as cadeiras em círculo. Em seguida, falei um pouco sobre Paulo Freire e seu método "Círculo de Cultura" o qual estávamos tentando vivenciar. Elus me contaram que conheciam o educador e gostaram da proposta. Apresentei-me e anunciei que, ao longo das dinâmicas, elus iriam compreender alguns temas sobre as relações de gênero, tudo de maneira bem natural. Falei também sobre linguagem, o quanto era importante a nossa voz, nossa fala, os gestos, a participação, Depois, propus que elus pegassem um papel e escrevessem como gostavam de ser chamados. Alguns disseram "apelidos", "nome social", "nome de guerra", eu disse que ficassem à vontade, que não havia certo ou errado dentro daquele círculo. Então, distribuí um pedaço de fita adesiva para cada estudante colocar o nome no peito, como um crachá. Esse foi o primeiro passo para começar a refletir e falar sobre si (tantas conexões). Isso colaborou com a próxima dinâmica, onde se voluntariaram 3 pessoas e eu pedi para que se apresentassem e falassem um pouco mais de suas identidades. A primeira estava livre para falar o que quisesse. A segunda não podia mexer e a terceira precisava exagerar nos trejeitos, tanto que até desfilou pela sala, roubando gargalhadas. Perguntei à turma quem mais havia tido dificuldade em falar de si e elus apontaram a segunda. Expliquei que a linguagem estava diretamente ligada ao que somos, a uma ação e ao que queremos expressar. Elus me falaram sobre a linguagem corporal. Avaliamos algumas pessoas na sala, como a professora, que transparecia dor e frio. E tantos/as/es outros/as/es que estavam deixando o corpo falar, se expressar. De pronto, iniciei a história mítica da "Caixa de Pandora", referenciando as crenças conhecidas por elus, como Eva e Adão, filmes e séries. Ao final, apontei para a caixa de papel que tinha posto no chão e falei novamente que iríamos aprender a partir da fala delus, sem existir indagações bobas ou erradas. Chegamos a vários debates, inclusive sobre estruturalismo e pós-estruturalismo, logo, uma menina fez ligação do pós-estruturalismo com a geração deles, que gostam de quebrar tabus. Em seguida, falaram sobre as concepções de movimento e associaram às aulas de Educação Física de maneira muito positiva, com destaque no psicológico, que discutiram o quanto os esportes ajudavam elus com problemas como ansiedade. Outra caixa foi aberta e outros estudantes participaram. As categorias de análise da pesquisa foram sendo bem discutidas naturalmente. Elus

	falaram de como sempre foram interpelados pelas questões de gênero, diferença e identidades, mas tiveram dificuldades com a noção de “performatividade”, que nunca haviam ouvido falar, mas logo que expliquei, associaram com o modo como a terceira menina se apresentou, e fizemos os debates de várias situações e da própria linguagem, em atos de fala. Na última caixa, havia identidades de gênero, sexualidades. Refletindo sobre esses temas, elus discutiram palavras depreciativas para o público LGBTQIAP+. Discutimos por um longo tempo, porque sabiam bem sobre cada palavra/termo e davam exemplos de suas experiências de preconceito ou violência. Além disso, aproveitei que alguns meninos heterossexuais estavam animados quando começamos a falar de sexualidade, mas ficaram sem repertório quando falamos de preconceito. Com isso, avançamos na problematização, e, voltei à leitura corporal e à linguagem. As meninas e meninos gays estavam eufóricos e os heterossexuais estavam atentos. Falamos sobre privilégios e o quanto o currículo é voltado e contado pelo ponto de vista de homens, cis, heterossexuais e brancos. Contudo, naquele dia, o poder de fala estava com outros públicos, fazendo com que o conteúdo fosse visto de outra maneira. Com isso, elus pediram para encerrar o círculo cada uma dizendo um pouco do seu entendimento sobre gênero e alguns falaram da sua sexualidade, deixei aberto para quem não quisesse falar. Muitas meninas anunciaram ser pansexual e apenas uma como lésbica. Elus quiseram ficar no círculo por mais tempo, mas a professora lembrou que era hora do lanche e tinham que sair. Foi tão rápida a saída que nem pude dizer a todes que era segredo, pois trabalharia aquilo com outra turma. Isso resultou numa frenética conversa pela escola e, até o momento que saí, vários/as/es estudantes estavam batendo na porta da sala dos/as/des professores para pedir a minha intervenção em sua turma. Foi muita potência nesse círculo.
--	--

Fonte: Autoria própria, 2024.

A investigação resultou em horas de gravação, em que foi possível fazer várias conexões entre as falas e as categorias da nossa pesquisa, sempre na perspectiva de um crescimento conceitual e na construção de atitudes que refletissem qualquer tipo de preconceito, estereótipos através de novos questionamentos.

4.2.1 Comentário e discussão

Pudemos observar como é importante problematizar o debate sobre gênero e sexualidade na escola, identificar a participação crescente da turma, em especial quando você utiliza estratégias lúdicas, mais livres para se expressarem. Outro aspecto importante foi apresentar e discutir não só sobre o “Círculo de Cultura”, mas também a pedagogia freiriana, criando, com isso, um ambiente ainda mais democrático. Esse clima de conversação ajudou a desenvolver a proposta de falar e ouvir sobre assuntos, tendo em vista que relatar a si mesmo não é fácil, principalmente ao tratar de temas

pouco discutidos nas escolas, que reflete uma lacuna. Todavia, ocorreu de maneira leve um debate sobre conceitos de poder, discurso, sujeição e, resistência, notando que esses/as/us adolescentes são interpelados na família, na comunidade, na escola e nas próprias redes sociais.

Segundo Butler (2017, p. 10) o termo “sujeição” significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito, pela interpelação”. Esse processo resulta em um refletir e fazer uma volta sobre si mesmo, na verdade, sempre um vir a ser do sujeito. Considerando a dinâmica da interpelação, quanto ao debate de como são chamados, como são tratados ou como conseguem trabalhar com as expectativas dos outros, nela, revela-se processos e reflexões que explica Butler (2017, p.103) “quando o nome não é um nome próprio, mas uma categoria social, e, portanto, um significante, é capaz de ser interpelado como afirmação ou insulto, dependendo do contexto”.

Geralmente, a pessoa nem sabe como responder, porque, afinal, esse nome dito, facilita politicamente ou é paralisante e pode gerar violência, reduzindo a identidade. São muitas situações em que os jovens são levados a agir, fazer, pensar e reforçar ou resistir, persistir ou desistir do seu jeito de ser, do direito de existir.

Para Butler (2017, p.104) “a identidade jamais será plenamente totalizada pelo simbólico, pois o que ele não põe em ordem surge no imaginário como uma desordem, um lugar onde a identidade é contestada.” Nesse movimento, se a escola não discute essas temáticas e a família se revela perdida, sem saber como tratar diversas situações, os/as/es jovens se veem confusos, já que eles vivem esses novos contextos em que no mundo digital e as redes sociais se revelam espaços em que as pessoas se constituem enquanto seres. Sendo assim, nelas estão sendo produzidos múltiplos discursos, modos de viver, de se comportar, que são mecanismos ou ferramentas de reprodução ou subversão, espaços de subjetividades onde os/as/es adolescentes são interpelados/as/es o tempo inteiro. Não pretendemos atribuir à escola a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las, mas reconhecer a importância da vivência de um currículo que contemple o diferente, que compreenda que tudo é uma construção. Existir é ainda estar sempre inconcluso, com outras situações de ser e estar nesse mundo.

Nesses lugares, presenciais ou virtuais, estão acontecendo também abusos, violências, cancelamentos, exposição a modelos de beleza e de padrões, o que significa dizer também que muitas vidas importam, outras não. Existem vidas que sofrem proibições, preconceitos e dores, mas também resistem e possuem conquistas, por perceberem que, o que tem efeito de verdade, não são, na realidade, tão fixas assim, tão determinantes quanto parecem.

É nesse contexto que surge a vivência de um currículo que traz a questão dos saberes e do debate sobre poder e identidade. Nesse caso, enfatizamos que o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados não apenas no gênero, mas na raça, na etnia, sexualidade (Silva, 2010). Onde tem poder, tem resistência.

Para Butler (2017, p.115) o interpelado é obrigado a se virar para a lei antes de qualquer possibilidade e fazer uma série de perguntas críticas: Quem está falando? Por que eu deveria me virar? Por que eu deveria aceitar os termos pelos quais sou chamado?

Por isso, precisamos descolonizar os currículos. Nesse sentido, Walsh (2013) estimula outros pensamentos, outras pedagogias que fortaleçam, novas práticas e condições “outras” que questionam a ideia da modernidade ocidental que se estabelece como única e inquestionável, além do poder colonial, ainda presente nas sociedades. Em seus escritos, a autora aponta para práticas pedagógicas que estimulam possibilidades de ser, sentir, existir, olhar e conhecer de forma diferente. Nesse sentido, defende pedagogias que têm intenção descolonial.

Sendo assim, “o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais” (Silva, 2010, p. 40).

4.3. Segunda roda de diálogo

Fizemos uma síntese da segunda roda de diálogo, num instrumento de acompanhamento para colocar uma pequena narrativa do encontro em pequenas partes e analisar com base em algumas categorias da pesquisa.

Sabemos sobre a “Caixa de Pandora” como uma metáfora utilizada para caracterizar ações que, menosprezando o princípio de precaução, podem ser desencadeadas consequências terríveis e imprevisíveis. O mito de Pandora origina-se nos poemas épicos de Hesíodo (a *Teogonia*), escritos durante o século VII a.C., considerados uma das mais antigas versões sobre a origem do Universo. Nele, Zeus deu a Pandora, como presente de casamento, uma caixa (na Grécia antiga), mas avisou-a para nunca a abrir, pois seria melhor deixá-la intocada.

No entanto, a vontade de abri-la superou qualquer precaução: coisas horríveis voaram para fora, incluindo ganância, inveja, ódio, dor, doença, fome, pobreza, guerra e morte. Hoje em dia, a caixa de Pandora continua sendo aberta, não por pessoas desavisadas, mas por adaptações dessa história para outras dinâmicas, como fez a professora pesquisadora.

Foi feita uma caixa de madeira bem decorada com várias coisas da mitologia, para servir como “Caixa de Pandora”, numa dinâmica com os estudantes. A professora pesquisadora colocou várias caixas dentro da caixa maior, contendo pequenos papéis com perguntas e problematizações.

Na roda de diálogo, a partir da dinâmica da “Caixa de Pandora”, foi possível trabalhar diversos aspectos de um currículo denominado “pós-crítico”, que trabalha além das identidades: alteridade, diferença e subjetividade, significação e discurso, saber-poder, assim como representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade. Nas histórias de cada um, vê-se a vontade de transformar a sociedade a cada momento em que ela se descortina tão cruel e injusta.

Quadro 9 – Roteiro de atividades 2.

Registros de dias, perfil dos/as/es estudantes, quantitativo e atividades	
Dia 12 de junho – nutrição A – segunda-feira – 7:43h Perfil dos/as/es estudantes	Há 22 meninas, 6 meninos, 1 não binária, 1 fluido

Atividades	Foi feita uma nova intervenção com essa turma, onde os/as/es jovens foram convidados/as/es a ir até a caixa e pegar as questões escritas em vários papéis. No círculo,, foram iniciados os debates. A turma me recepcionou muito bem, com abraços e sorrisos.. Destaco que Destaco que o encontro anterior também foi bem afetivo,, rendeu bons frutos e e discussões importantes. Ao se apresentarem e falarem de suas identidades, também trouxeram termos muito usados na contemporaneidade,, como aagênero, ddemisexual e pansexual. Elus enfatizaram que sobre esses assuntos, gostam de falar com pessoas que os/as/es/as/es deixem à vontade. Na metáfora da caixa, na escola, existem muitas coisas proibidas, muitos tabus a serem superados. Como disse a professora pesquisadora, na sua mediação, dentro da caixa também existe esperança. João, ume desses estudantes, desfilou e usou bastante uma linguagem performativa, fortalecendo um debate sobre a importância da linguagem e sobre os papéis de homens e mulheres ditados pela cultura e pela e pela, sociedade. Linguagem no falar e agir, linguagem não apenas escrita ou falada, mas o gesto, o jeito de andar, de ser e estar nos ambientes, criando personagens de si mesmo. Na dinâmica da identidade e diferença, surgiu o debate sobre a linguagem corporal na Educação Física e na vida,“O que aprendemos nas aulas da professora R tem cunho cultural?” “Mas o que é cultura?” Muitas perguntas e respostas provisórias, assim, abrindo mais caixinhas dentro da caixa maior, seguiu-se a dinâmica. Depois, pedi para escolherem outro tema gerador e uma menina disse “o fato de pessoas trans terem que passar por situações desagradáveis nos jogos de alto rendimento por não terem escolha entre a categoria feminina e masculina”. A sala ferveu na discussão. Perguntou-se o que era identidade de gênero, o que seria performatividade;; e João ainda falou: “eu performo dependendo do lugar que estou e das pessoas que estão perto. Cada grupo que pertencço pode ser de um jeito” (amigos heteros, gays, emos). Demonstração de força para o tema “das diferenças e resistência, de pessoas trans nos esportes de alto rendimento”. Também foi produzido outro debate sobre subjetividade e subjetivação. Ainda teve outro questionamento sobre o conceito de conceito de cultura.. Alguns estudantes responderam afirmando que é “estilo”, “conjunto de ideias herdadas”, “expressão da sociedade”. Deram o exemplo do cis e hetero top. A linguagem que se expressa na fala, na expressão corporal..
-------------------	---

Fonte: Autoria própria, 2024.

Através dessas práticas pedagógicas e ações curriculares produzidas em contextos sociais, ocorre a imersão na cultura. Foi durante essas aulas de Educação

Física, nas rodas de diálogo, que fomos quebrando paradigmas, reconhecendo que a identidade depende da diferença e que a identidade é uma construção, não sendo fixa, é processo de produção, e que esse processo é instável, contraditório, inconsistente e inacabado (Silva, 2010).

Algumas discussões revelaram que diversos/as/es autores/as/as defendem que o corpo e o gênero são produzidos pelos discursos. O que acontece é que, uma vez que o gênero é tomado como natural, e ele se cristaliza como tal e produz uma naturalidade aparente. Judith Judith Butler tenta iluminar os atravessamentos dos discursos de poder por trás dessa cristalização, chamando a atenção para a intenção da manutenção da heteronormatividade (2017), ou seja, o, ou seja, o poder operando na estrutura binária. Sendo assim, os problemas são inevitáveis, a escola e os professores precisam escolher uma forma de discuti-los para recriar as saídas.

Segundo Butler, gênero (2016, p. 9) “é uma espécie de imitação persistente dela/dele que que desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial”. Nesse sentido,, quando a/o/e/e estudante se declara não binário, de acordo com eluu, “atos de gênero que rompem as categorias de corpo, sexo, ggênero e sexualidade, ocasionando sua resignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária”. (Butler, 2016, p.113) e isso não diminui o ser em nada, é uma vida que vale muito a pena.

Nesse contexto, precisa de políticas públicas para os/as/es/as/es sujeitos da diversidade, para não ocorrer precarização. Importante refletirmos as relações de poder cujas qualificações do ser sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida, ou seja, a construção política do sujeito pode estar ligada à legitimação ou exclusão.

4.4. Análise do questionário aplicado com estudantes

Realizamos, através da aplicação de um questionário, utilizando o *google forms*, uma série de questões direcionadas aos/às/es estudantes das duas turmas do ensino médio, para complementar a pesquisa sobre as relações de gênero.

Quando perguntado como eles/as/us gostavam de ser chamados//as/us percebemos que a maioria disse que gosta de ser chamada/e/a/e/ por apelidos carinhosos ou o próprio nome, ninguém fez alguma observação quanto aos pronomes

pessoais (ele, ela, elu). Em relação à idade, a faixa-etária das duas turmas ficou entre 16 a 19 anos. Quanto à cor da pele, 54% autodenominaram-se pardos, 38% brancos e 8% consideram-se pretos. Em relação ao gênero, analisamos que a maioria denomina-se-se do sexo feminino 76% e 20% consideram-se-se do sexo masculino e apenas 4% consideram-se-se o que chamamos aqui como “outros”.

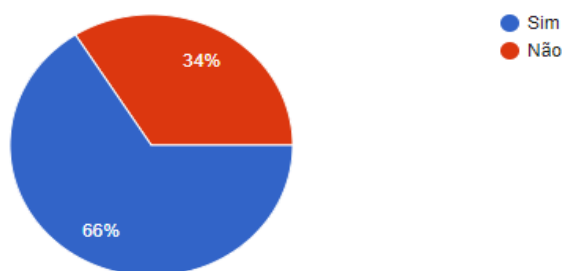
O reconhecimento de si, o falar sobre si, é um exercício inicialmente agradável, mas depois percebemos que relatar a si mesmo pelos processos de interpelação não é fácil. Precisa do espaço, do exercício, da coragem de resistir e persistir. Descobertas surgem e vêm outros processos, que são de afirmações, às vezes, sem dificuldades, outras vezes, dolorosos pelas expectativas dos/es/es outros/es/es.

Mais um ponto que vale ser destacado aqui, é que quando questionados/as/es sobre se sua comunidade escolar tem sido acolhedora em relação às questões da diversidade de gênero, respeito às diferenças, à expressão do jeito de ser dos/as/es estudantes, a maioria disse que sim, 66% e 34%, que não.

Gráfico 1 — Perfil estudantil.

6. Sua comunidade escolar tem sido acolhedora em relação as questões da diversidade de gênero, respeito as diferenças em relação a expressão do jeito de ser dos(as) estudantes? SIM OU NÃO.

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

A maioria ((66%)) acha que sim e 34% acha que não, e dividiram-se nas respostas. As **considerações positivas** explicam-se-se da seguinte maneira: os/as/es

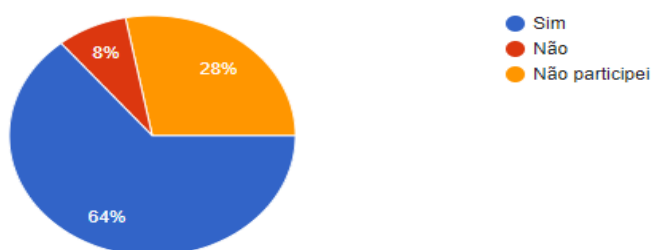
estudantes disseram que a escola respeita e acolhe; “alguns professores são extremamente respeitosos e provedores de um ambiente acolhedor”; “um lugar onde existe liberdade para se expressar”; “trata todos igualmente”. Os/As/Es estudantes que deram a **resposta negativa** apresentaram os seguintes argumentos: “Depende muito da pessoa, nem toda mente é aberta, principalmente adultos ou religiosos”; “ocorreram vários casos de racismo e assédio durante esses anos, dos quais até hoje nenhum teve devida atenção”; “Não acho que a escola tem uma maturidade suficiente pra lidar com as questões de diversidade de gênero”; “Simplesmente seguem o padrão convencional e nada fora disso”; “Acho que poderiam tomar melhores decisões quando alguns dos meus amigos pediram por alguns direitos, mas, ao invés disso, apenas ignoraram”.

Na **sétima questão**, quando questionados a respeito dos debates realizados nas rodas de diálogo sobre as relações de gênero, identidades e diversidade e se foram importantes para reflexões coletivas e autoconhecimento, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 – Diálogos sobre relações de gênero.

7. Os debates nas rodas de diálogo sobre as relações de gênero, identidades e diversidade foram importantes para reflexões coletivas e autoconhecimento?

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

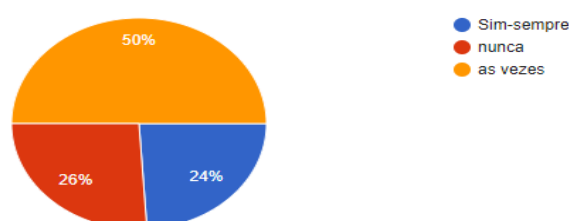
A relevância dos debates vivenciados nas rodas de conversas, na opinião dos/as/es estudantes, foi importante, com 64% dos votos afirmativos. 28% citou que não participaram por vários motivos e apenas 8% não achou relevante. Sem esse espaço de fala, de troca, de estudos e ações concretas, ao descobrirem a necessidade de mudanças na escola e na sociedade, fica mais difícil de acontecer e nada muda.

Na **oitava questão**, relativa aos discursos de gênero desenvolvidos na escola em seu discurso e atividade, no que tange à questão de “ser mulher” e “ser homem” no que define “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3 – Interpelações.

8. Os jovens vêm sendo interpelados pela sociedade (chamados, incentivados a reproduzirem padrões de comportamento) do que é ser mulher e ser homem e a ESCOLA, as vezes mantem essa tendência. A sua escola no discurso ou nas atividades propostas pelos seus profissionais, separam ou definem o que são coisas de meninos e coisas de meninas? (Tipo: as roupas, brincadeiras, esportes, jeito de falar, andar, sentir, adereços, cabelo, uso do banheiro etc).

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

Os/As/Es estudantes disseram que, às vezes, essas atitudes acontecem na escola, com a metade dos estudantes tendo essa percepção. 26% disse que isso nunca acontece e 24% afirmou que acontece sempre. A vontade de terem ações concretas e não isoladas apareceram nas falas durante as rodas.

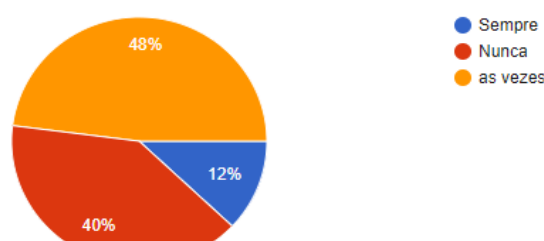
Na **nona pergunta**, que questiona se o/a/e estudante já presenciou ou sentiu alguma situação de ofensa, gestos ou palavras de constrangimento na escola (entre alunos/as/es, professores/as, pais, funcionários/as/es etc.), relacionados à expressão de gênero, seu ou de alguma outra pessoa da escola, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 4 – Constrangimentos na escola.

9. Você já presenciou ou sentiu alguma situação de ofensa, gestos ou palavras de constrangimento na escola (entre alunos, professores, pais, funcionários et) relacionados a expressão de gênero, seu ou de alguma outra pessoa da escola?

() SEMPRE () NUNCA () ALGUMAS VEZES

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

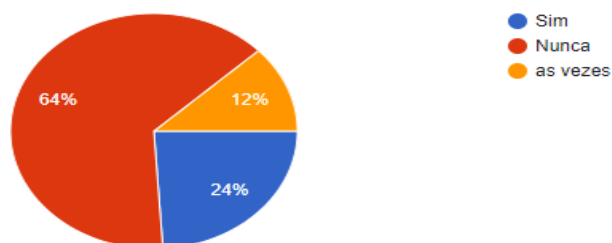
A maioria (48%) disse que, às vezes; 40% disse que nunca e apenas 12% disse sempre. A vontade de dar um basta na violência é forte nas falas, e exemplos de homofobia perturbam muito o psicológico dos/as/es estudantes. Nessas circunstâncias, discutir essas questões na escola também revela mais saúde mental para os/as/es jovens, pois elus desejam mais segurança.

Na **décima questão**, relativa aos/as/es estudantes que tenham sofrido com um comportamento de alguém, ao longo de um tempo significativo, que tenha lhe causado desconforto em relação ao seu jeito de andar, falar, se vestir, se relacionar na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 5 – Comportamentos.

10. Sofreu com um comportamento de alguém, ao longo de um tempo significativo que tenha lhe causado desconforto em relação ao seu jeito de (andar, falar, se vestir, se relacionar) na escola?

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

Destacamos as seguintes respostas: 64% disse que nunca; 24% disse que sim e apenas 12% disse que não. Algumas respostas foram: “Às vezes eu percebo que existe muito julgamento entre as pessoas dentro da sala, principalmente entre os

alunos e esses comentários, mesmo que pareçam inofensivos, machucam quem é alvo desses comentários”. “Alguns alunos comentam sobre como eu me posiciono quando abordada questões de gênero, chegando a falar da forma que eu e alguns amigos nos vestimos como um estereótipo”. “Sempre acontece nas escolas das pessoas não se darem bem e julgar ou criticar isso é muito recorrente”. “Quando você é fora do padrão colocado pela sociedade, isso faz de você um completo estranho”.

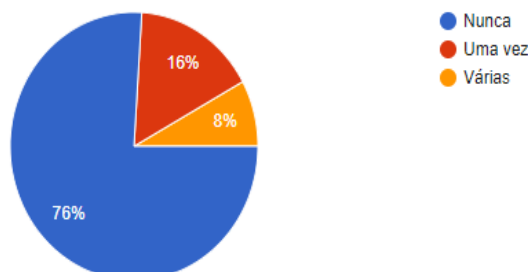
Vemos que temas fortes sobre identidade estão presentes nesses relatos, e o currículo não deve ignorar isso.

Em relação à **décima primeira questão**, relativa a se o/a/e estudante já sofreu “trolagem” ou alguma linguagem difamatória no ambiente virtual, por pessoas da escola pelo seu jeito de ser, analisamos o seguinte resultado:

Gráfico 6 – *Bullying* e Homofobia.

11. Você já sofreu trolagem ou alguma linguagem difamatória no ambiente virtual, por pessoas da escola pelo seu jeito de ser?

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

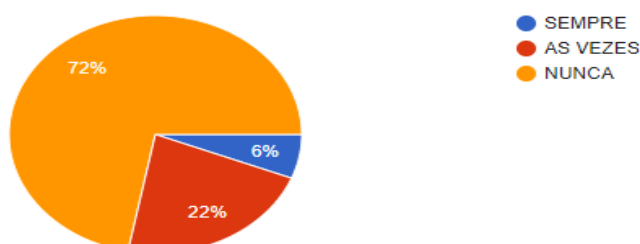
A maioria dos estudantes (76%) nunca sofreu “trolagem” ou linguagem difamatória em ambiente virtual de pessoas da escola; 16% sofreu uma vez e 8% sofreu várias vezes. “Durante as aulas online, amigos sofreram ameaças e difamações sobre nosso gênero”. “Homofobia” “uma vez aconteceu”. Isso precisa acabar.

No que diz respeito à **décima segunda questão**, no que concerne às interpelações que os/as/es jovens passam, e a questão na qual se o/a/e estudante participa de algum grupo ou movimento ativista na escola, ou fora dela, pela internet ou em alguma outra instituição, para mudar situações de preconceito, discriminação e situações de violência de maneira geral, para contribuir com mudanças nas questões culturais e sociais, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 7 – Resistência, protagonismo Juvenil e empoderamento.

12. Diante das interpelações que os jovens passam, também percebemos situações de resistência, protagonismo juvenil e empoderamento. Você participa de algum grupo ou movimento ativista na escola, ou fora dela, pela internet ou em alguma outra instituição, para mudar situações de preconceito, discriminação e situações de violência de maneira geral, para contribuir com mudanças nas questões culturais e sociais?

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

A maioria dos estudantes (72%) respondeu “nunca”; 22% respondeu “às vezes” e 6% disse “sempre”.

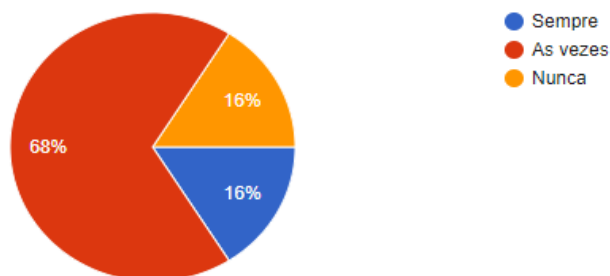
“Sim, acompanho a organização jovem do [Partido Comunista Brasileiro] PCB e costumo frequentar manifestações estudantis e outras”. “Apoio ao movimento, mas não faço parte”. “Sempre tento compartilhar, em busca de mais visibilidades para minorias oprimidas”. “Não participo de movimentos ativistas dentro da escola, porém, sempre que convém, falo sobre pautas raciais e socioculturais de maneira flexível entre amigos, para maior conhecimento sobre as problemáticas que possamos aplicar no dia a dia”. “Não sou tão corajosa pra enfrentar meu responsável, imagina um estranho?” Esses são processos interpelantes constantes no cotidiano delus.

Na **décima quarta questão**, que destaca se na escola têm sido realizados momentos de reflexões, atividades que envolvam temas da diversidade, formando os estudantes para uma cidadania ativa (conceito que ajuda a ação e reflexão, na sua comunidade, envolvendo-se e agindo nos espaços para melhorá-lo, transformá-lo, as respostas mostraram o seguinte:

Gráfico 8 – Reflexões sobre as diferenças na Escola.

14-Na sua escola tem sido realizados momentos de reflexões, atividades que envolvam esses temas da diversidade, através de um currículo menos conteudista e mais na perspectiva do respeito às diferenças, da cultura e questões sociais, formando seus estudantes pra uma cidadania ativa (conceito que ajuda ação e reflexão, na sua comunidade, se envolvendo e agindo nos espaços para melhorá-lo, transforma-lo?

50 respostas



Fonte: Autoria própria, 2024.

A maioria dos estudantes (68%) destacou que, "às vezes", 16% disse "sempre" e 16% disse que nunca. "Fazem apenas por obrigação, nota-se que fazem apenas para a visibilidade da escola e não por empatia ou preocupação com os alunos". "[...] Às vezes tem palestra, mas é nítido que fazem para a visibilidade da escola". "[...] Só acontece em dias que são marcados no calendário, como o dia da consciência negra". "Às vezes, temos palestras sobre diversidade, mas pouco se é colocado em prática na rotina escolar". "Às vezes, eles deveriam fazer mais atividades sobre essa".

Os/As/Es estudantes, de maneira geral, sentem necessidade de maior frequência de atividades e vivências que geram mais desafios e protagonismo entre os jovens.

Na **décima quinta** questão, "Todos os corpos deveriam ser importantes, todos eles com suas diferenças deveriam importar e ter direitos, políticas de proteção, mas só alguns alcançam direitos e isso vira privilégios. Sabemos também que existem muitos discursos de ódio na sociedade e que vão sendo transmitidos através das ideias do que é padrão a ser seguido, isso em vários locais, inclusive na escola. Na sua opinião o que podemos fazer para que as pessoas possam ser quem são, sem medo, preconceito ou qualquer tipo de discriminação ou violência?", destacamos as seguintes considerações.

Para os/as/es estudantes, é importante: "respeitar a individualidade e escolhas pessoais ou ter mais solidariedade e empatia"; "denunciar violências"; "não ligar para as opiniões desses tipos de pessoas preconceituosas"; "para prevenir adoecimento é bom também fazer terapia, evitar o isolamento social e quem já adoeceu fazer tratamento psiquiátricos e psicológicos"; "É incrível, porque é tão difícil para algumas pessoas aceitar que existem pessoas diferentes e cada um tomar conta de sua vida, já que nós somos únicos e isso somente diz respeito a nós mesmos"; "Acolher e amar o seu filho, vida familiar com afeto ou amigos verdadeiros ajuda a viver momentos de crise"; "Estudar esses assuntos para que eles/elas/elus se sintam acolhidos e consigam enfrentar a sociedade tantas vezes cruel, que ao longo dos anos, parece voltar para trás no tempo em vez de ampliar a questão de gênero, sexualidade, raça e etc".

"Devemos buscar a mudança e o respeito da sociedade, e passar a respeitar mais o próximo e suas escolhas. Por meio de uma educação que englobe de forma

lúdica, debates sobre a diversidade de corpos e personalidades na sociedade”; “Bom, acho que uma boa conversa e uma ação psicológica ajudaria bastante”; “Palestras de conscientização e outros”; “Fazer campanhas de conscientização e palestras sobre o assunto”; “Cada um arque com as consequências do seu pecado, não estou para julgar atração sexual de ninguém, apenas respeito”; “Não se importar tanto com o que as pessoas pensam e falam”; “Entender que o corpo é seu e que ele é o seu templo e que você precisa cuidar!”

Além disso, os/as/es estudantes foram narrando suas experiências, que são distintas, mas sempre importantes. No jeito de ser jovem, existem diferentes tribos, perfis, jeitos de viverem e formas de criação distintas. Na escola investigada, encontramos três grupos de estudantes, representados por essas duas turmas investigadas.

Grupo A: Existe grande número de estudantes evangélicos/as: meninas usam saias, cabelos amarrados, farda da escola e sem muitos adornos.

Grupo B: São 10 estudantes da diversidade: usam maquiagem, independentemente do gênero, cabelos coloridos, unhas pintadas (geralmente de preto), muitos usam piercing e possuem tatuagens, cabelos de diversos tamanhos e cores, usam tranças, dreads, roupas coloridas.

Grupo C: Transitam entre vários grupos. De maneira geral, o tempo inteiro, durante os dias pesquisados, abraçam-se e beijam-se sem preocupações com padrões de comportamentos sobre o que a sociedade determina como “coisa de menino” ou “coisa de menina”. Durante as festas, há muita interação e geralmente usam *looks* e fantasias diversas, meias, lenços, saltos e óculos. Não foram presenciados conflitos relevantes que chamassem muita atenção. e no que diz respeito à relação da escola com as famílias do/as/es estudantes, ela realiza reuniões de pais e mestres e a presença da comunidade é significativa.

4.5. Análise da entrevista com a professora R

Em relação às questões da entrevista realizada com a professora participante deste estudo, faremos algumas considerações. Inicialmente, será apresentado um

pouco sobre ela e sobre a turma, a partir da sua visão e o trabalho pedagógico desenvolvido por ela.

A professora R é uma mulher branca cis, com 42 anos. A sua formação é licenciatura plena em Educação Física e especialista em exercício físico aplicado à reabilitação cardíaca e grupos especiais. Tem experiência de 20 anos na docência e 15 anos na rede pública de ensino. Ela descreve que a relação com os/as/es estudantes da escola é uma relação de empatia e afetuosa, pautada na construção de conhecimento e valores.

Separamos algumas falas sobre o projeto de pesquisa, impressões, perfil dos/as/es estudantes e a relevância deste trabalho de Educação e Diversidade na escola. Buscamos também seguir as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD), criando um diálogo com as categorias aqui utilizadas, com foco no processo de interpelação dos jovens secundaristas no que diz respeito às questões gênero (e as discussões que permeiam esse universo, como sexualidade) – no cenário das aulas de EFE.

Professora R: É uma alegria ter participado desse projeto tão enriquecedor, para mim, para os/as/es estudantes. Enquanto profissional, foi de grande aprendizado. Na área escolar, em especial no ensino público, é relevante. O perfil dos estudantes é de participação, com suas potências e fragilidades. São duas turmas bem participativas e do ponto de vista de expressões, do modo de serem e se comportarem, são de grupos bem heterogêneos (Professora R, 2023).

Professora R: Então, além das próprias características de cada turma, os alunos têm suas formas de se expressarem, construindo suas identidades. Eles também têm na diversidade um vasto campo de debates, processos de identificação, de entendimento. É fundamental espaços para falarem de si, e de uma pluralidade concreta, como eu poderia dizer, superando medos e pressões. Eles são extremamente engajados para aprenderem, e cada um com suas nuances, revelam as diferentes criações familiares. Com relação aos perfis, existem jeitos de falar, se vestir e conviver dentro e fora da escola (Professora R, 2023).

Quanto às observações das aulas de Educação Física feitas pela pesquisadora, sobre as várias atividades desenvolvidas pelos estudantes, ela observou diversas práticas, como a yoga, as dinâmicas de grupo, jogos, danças, brincadeiras e momentos de acolhimento com afetuosidade. Foi solicitado que a Professora R

falasse um pouco mais da sua prática pedagógica na área da Educação Física, em especial com as questões culturais.

Professora R: Primeiro, entender que dentro do currículo da Educação Física existe esse resgate da cultura, ele é primordial. Entender também o processo cultural do estado de Pernambuco, que já é tão rico, entender a pluralidade e a identidade de cada estudante, e buscar esse caminho, dessa conexão das várias dimensões dos saberes, desde o entendimento do processo, da teoria, da vivência prática e, acima de tudo, da formação, da criação de sentido. A construção do conhecimento, ela tem que criar sentido para o estudante, para os estudantes. Gerar a criação de sentido, as várias estratégias para conseguir acessar cada estudante, diante da sua singularidade, porque cada um aprende de um jeito. Então, olhar, mesmo que na coletividade, num grande grupo, mas entender o processo de individualidade e resgatar as subjetividades desses estudantes, dentro desse processo de um currículo amplo inserido na cultura através de práticas corporais a serem tematizadas (Professora R, 2023).

No aspecto de considerar se a comunidade escolar tem sido acolhedora em relação às questões da diversidade de gênero, o respeito às diferenças entre si, na expressão, nos modos de ser dos estudantes, da ocupação deles nos espaços, ou se existem muitos conflitos e quais, a Professora R coloca sua percepção e impressões do cotidiano escolar.

Professora R: Percebo esse entendimento no processo de construção, de conscientização, de apropriação desse conhecimento do novo, de colocarem em prática esse respeito às diferenças. Então, de uma forma geral, a gente percebe que há uma busca pelo entendimento. E temos sim outras questões pontuais que estão em desenvolvimento em conversa com algumas famílias, na escuta dos estudantes. Então, é um processo, realmente, de, a cada dia, perceber as problemáticas, dores e se colocar no lugar do outro, nesse olhar de empatia e crescer enquanto cidadão, enquanto um processo de humanidade (Professora R, 2023).

Nas rodas de diálogo, através da dinâmica que oportunizou o debate sobre as relações de gênero, sexualidade, identidade e diversidade, no que diz respeito ao autoconhecimento, essa implementação, e a forma conceitual, os estudantes conseguiram compreender.

Professora R: Um vasto caminho conceitual e para entenderem cada conceito, entender como cada um, se percebe e como o outro nos percebe e as interpelações nos indicou, acima de tudo, nesse processo, que cada estudante pode ser protagonista e conseguiram falar sobre si. Da própria forma como eles compreendem seus discursos, autoconhecimento de suas próprias trajetórias, histórias de vida, um processo individual e dos outros, assim eles conseguiram também partilhar esse conhecimento junto com a pesquisadora. Então, foi um momento de partilha, de troca de conhecimentos e informações e de

apropriação acima de tudo, dos que não tinham esse acesso. Então, foi um processo de crescimento, de enriquecimento para todos os estudantes e inclusive para mim como educadora (Professora R, 2023).

Quanto às questões de violência nas relações de gênero, se a professora já presenciou ou sentiu algumas situações de ofensa, gestos ou palavras de constrangimento na escola entre estudantes, professores, famílias, funcionários/as/es e comunidade, relacionadas não apenas às expressões de gênero, como também sexualidade ou pautas inseridas na discussão da diversidade às quais trabalhamos.

Professora R: De forma presencial, não temos muitos casos de violência na escola. Um caso chama atenção de um aluno que pegou fotos no celular da menina e espalhou fotos privadas pela escola. Caso tratado com os pais e com a escola, mas o que a gente tem, são relatos dos estudantes, entre os próprios pares, entre eles, os próprios estudantes acontecem muitas coisas. São relatos de corredores, relatos que eles trazem informalmente de situações que foram vivenciadas. Quando é possível trazer para sala, são feitas as abordagens para construção desse conhecimento ético, feitas reflexões, para as mudanças de atitude, na busca de respeito. Para essa transformação, desse cenário enquanto escola, o olhar é para inclusão. Outro exemplo foi quando eu estive presente numa trilha pedagógica formativa sobre saúde e tradição, na discussão sobre educação étnico-racial na escola, entendendo a diversidade de forma mais ampla. Em alguns momentos, a gente faz essa discussão, né? De combate a todo tipo de racismo. Esse momento dessa partilha, dessa conexão que às vezes eles não fazem as associações, e aí essa percepção se amplia e aí cada um consegue também se encontrar, se perceber dentro desse cenário e ampliar esse conhecimento que significa transformar também, às vezes, é a fala e outras vezes, algumas atitudes, né? Para um processo realmente de paz e consciência coletiva social (Professora R, 2023).

Você, enquanto **Professora**, considera que os/as/es estudantes são interpelados/as/es pela escola no sentido de seguir padrões do que é “ser homem”, “ser mulher, em modelos estilo cis heteronormativo, através de comportamentos repetitivos que vão atravessando relações, e se há outros propósitos educacionais que podem discutir resistências, novas formas de ser e estar no mundo? E como é esse trabalho na perspectiva da formação cidadã, quais os aspectos metodológicos que você vem desenvolvendo?

Professora R: Eu percebo que essa geração tem mais liberdade. Eles se percebem e eles têm essa autonomia de interpretar criticamente algumas situações, de se colocarem, falarem como eles se percebem e se sentem. Nem sempre é fácil, vários são calados, mas nesse grupo há participação. Eu ainda não percebo o quanto esses padrões influenciam esses adolescentes, digo, em que nível, mas é importante dar continuidade a esse trabalho de escuta (Professora R, 2023).

Em relação ao respeito às diferenças, o que me pegou primeiro e já fazem três anos que eu trabalho com eles é a saúde mental. Eu sou pesquisadora na linha de *bullying*, *cyberbullying*. Inclusive, eu tenho um livro infantil, falando sobre *bullying*. E aí, nessa perspectiva, essa compreensão das diferenças para mim é primordial. Entender que o outro é diferente sim e essa pluralidade é o que faz a gente crescer. Então, além dos círculos, das formas de palestras, inserindo em aulas com desafios, não fico presa a um único formato, não tem uma metodologia específica, mas são várias estratégias, desde ações mais conceituais, teorizadas até ações que de fato eles conseguem compreender contextos, questões do cotidiano. Por isso, faço seminários, coloco eles para pesquisarem, entenderem ver as coisas, eu fui construindo boas experiências para de fato entender o outro enquanto um ser único, singular, na sua humanidade (Professora R, 2023).

Depois da experiência com as duas turmas, a prática da professora e a vivência do currículo, a entrevista foi importante para entendermos que faz-se necessário uma teoria potente sobre identidades, para modificarmos algumas práticas. Para isso, a formação permanente é fundamental, e uma imersão nos estudos de Butler (2016) para pensarmos de forma plural, revela que eluopõe-se teoricamente ao estruturalismo, problematizando a oposição binária entre sexo e gênero. Não encontramos estudos desse viés na formação inicial dos professores, mas encontramos todo contexto das juventudes necessitando desses debates.

Nesse contexto, identificar aberturas para uma escola antirracista e antihomofóbica no mundo contemporâneo passa pela inclusão das duas categorias de sexo e gênero, porque estão fortemente presentes na vida dos/as/es estudantes, sendo muitas vezes isoladas da escola, sempre à margem, não reconhecidas como importante para um currículo que faça sentido, emancipe, empodere, evite evasão, violências e todos os tipos de sofrimento físico ou psicológico.

4.5.1. Análise dos depoimentos estudantis e das professoras na última roda de diálogo

Professora R: É importante esse *feedback*. A pesquisadora fez duas observações com as turmas e, no segundo momento, ela fez intervenções no círculo através de perguntas, fazendo uma alusão a uma questão da "Caixa de Pandora", dinâmica interessante que nos desafiou a refletir sobre a temática de gênero e sexualidade (Professora R, 2023).

Professora R: Ela [a pesquisadora] foi colocando dentro da temática vários conceitos sobre diferença e identidades, as falas de vocês, geraram várias reflexões e tiveram a compreensão sobre outras temáticas e, de acordo com esses assuntos das relações de gênero, foram abertas as discussões e vocês participaram bastante. E aí, foi desenvolvido esse grande debate, de acordo

com cada pergunta que foi surgindo, para todos nós entendermos o que a gente sente, vive, sobre o outro, esse confronto com o que o outro pensa da gente, sobre discriminação e resistência (Professora R, 2023).

A partir dessas falas, torna-se perceptível que a professora realmente entendeu como se dá o processo interpelativo, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, durante as aulas de Educação Física Escolar e que necessitamos da construção desses conhecimentos através de um diálogo.

Professora R: Então, foi numa dessas intervenções que ela colocou também um espaço para as avaliações desses encontros, porque a gente precisa ter um retorno da pesquisa, desses encontros, ela precisa utilizar isso como material para escrever sobre uma temática tão importante. Então, em termos de dados, dados científicos, de dados para serem validados, a gente tem que ter uma base, ela precisa ter registros, de como é que a gente compreendeu algumas situações da vida, para vocês entenderem o processo, o percurso. Esse retorno indica futuras ações para transformar as coisas erradas, análises e propostas (Professora R, 2023).

Professora R: Vamos entender a importância da pesquisa. O que é análise de dados pela pesquisadora? Ela precisa analisar esses dados para poder conseguir que, na prática, com a teoria, esses aspectos estejam baseados no científico, em autores, se as respostas realmente estão na luz de um olhar científico (Professora R, 2023).

Falem o que vocês acharam...

4.5.2. Avaliação da pesquisa (diálogo com a Professora R e a Professora P)

Quadro 10 – Avaliação da pesquisa (diálogo com a professora R e a professora P).

Avaliação da pesquisa (diálogo com a Professora R e a Professora P).	
Professora Regente R	A partir da pesquisa da professora Rayssa, “Gênero Intepelação e Educação Física Escolar, Poesias Corporais e Pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana”, que foi desenvolvida com esses alunos lindos, de Nutrição e Enfermagem, que estão aqui participando, dando força nesse debate e continuando sua pesquisa, eu queria perguntar, Lula e Luiza, o que significou ou o que significa pesquisas como essa, para você, para a sua vida?
Estudante A	Para minha vida ou para o todo?
Professora Regente R:	Para o todo. O que você acha que pesquisas como essa representam?
	Eu acho que foi muito importante, porque por mais que a gente entenda, não é nem entender só, é saber o que é, a gente muitas vezes não tem o conhecimento a fundo de vários temas. Eu falo um todo, porque como a

Estudante A	professora P falou, é importante pra muita gente, eu acho que no começo eu não tinha tanta maturidade, sabe? Então, tinham as ideias que eram mais disfuncionais do que as outras, ideias que faziam sentido e depois não faziam mais sentido, sabe? E é nesse tipo de trabalho, principalmente dentro da sala de aula, com pessoas que são totalmente diferentes uma da outra, que precisamos refletir. Pra gente, foi basicamente um autoconhecimento, sabe? Uma reavaliação, porque quando a gente fala de pessoas, até de nós mesmos, a gente fala sobre uma avaliação contínua, nossa história, nossa identidade. Não é algo que a gente despreze, porque vê que tem momentos de parar, procurar entender melhor, é algo que a gente tá o tempo todo revendo. E quando a gente tem pessoas pra falar sobre assuntos tão importantes, assuntos que a gente não tem em casa, é muito importante, sabe? Porque graças ao trabalho dela também, junto com todo o apoio das outras professoras, eu consegui organizar outras ideias e fazer tipo, pô, e se eu parar pra pensar bem? E se não for assim? E se não for desse jeito? Se for de outro jeito? Então, a importância de a gente falar sobre esses assuntos de gênero, identidade, vai além de uma inclusão, é além da gente, “ah, eu quero incluir um grupo social”. Quando a gente fala sobre esses assuntos, a gente está incluindo a gente em todos os sentidos, o todo. Pessoas que não sabem se expressar, pessoas que não têm conhecimento sobre o assunto e adolescentes, principalmente, que não têm essa base em casa. Todo mundo deveria saber o que é orientação sexual, o que é a diversidade de gêneros, entre vários outros assuntos. Então, a importância foi além de uma inclusão de um grupo social. Foi basicamente o reconhecimento das diferenças, do respeito, dos direitos. Como ela falou, foi basicamente abrindo a Caixa de Pandora, sabe? Tem um momento que fica lá naquela caixinha e tem um [vídeo] aí no YouTube, que eu assisto que é a Louie Ponto³⁶. E Louie já falou outras vezes sobre esses assuntos, você vai fazendo conexão. E ela fala sobre exatamente essa caixa³⁷. Quando a gente cresce, a gente é automaticamente posto em uma caixa. E se você é menina, você está na caixa de menina. E se você é menino, você está na caixa de menino. Então, o que ela fez foi basicamente abrir as duas caixas e mostrar pra gente que não tem apenas duas escolhas e que pra mim poder conhecer o novo eu preciso sair do velho. E foi um vídeo também que eu vi no Instagram, de um tubarãozinho que ele tá numa lagoazinha e ele tá agonizado, porque ele tá muito pequeno, não tem comida, mas ele quer sair dali e tem um momento que ele, pra ele sair, ele tem que passar pela areia, né? Então, é basicamente a gente sair da zona de conforto para poder descobrir o mundo inteiro atrás da gente (Junho, 2023).
---------------------------	---

³⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/@louieponto>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

³⁷ Dinâmica onde era contada o Mito Grego de Pandora e logo depois as/es/os estudantes abriram uma caixa com frases e/ou palavras que estimulavam o diálogo e encontravam uma caixa menor (como uma boneca Matrioska), no fim da última caixa, descobriram que a “troca” e o “diálogo” abarcam todo conhecimento do mundo.

Quadro 11 – Avaliação da pesquisa (diálogo com a Professora R e a Professora P).

Avaliação da pesquisa (diálogo com a Professora R e a Professora P).	
Professora Regente P	Fale um pouco sobre a experiência das rodas de diálogo. O que você falar vai ser importante para vocês todos.
Estudante B	Ah, pra falar como é que foi? No começo, quando eu descobri que ia ter essa abordagem na escola, eu fiquei muito feliz. Eu fiquei, caraca, véi, vão falar de uma coisa que me interessa, com minha voz aqui, eu tô dentro. É uma coisa que nunca aconteceu antes. Eu fiquei muito feliz, empolgada. Eu fiquei esperando pelo dia, esperando, esperando. Quando aconteceu, eu fiquei tão empolgada que eu nunca interagi muito nas aulas. E nesse dia eu quis muito interagir. Aí, eu fiquei falando com ela [pesquisadora], eu fiquei querendo saber o que ela ia interagir, se ela perguntava a voluntária, eu levantava a mão, porque aquilo era inédito pra mim. Eu fiquei, “eu tô sendo reconhecida”. Isso é muito importante pra mim. Eu tô quase chorando aqui, perai... Eu fiquei, “isso é muito importante pra mim”. Aí, até que tinha o jeito que eu me identificava na época. Ela explicou pras pessoas como eu era e eu fiquei, poxa, as pessoas estão entendendo como eu me sinto. Isso é demais, faz todo sentido. Aí, as pessoas ficaram abrindo, as pessoas saíram, voltaram, às pessoas ficando, várias pessoas falando, às vezes eu explicava também. No final, quando a pessoa foi debater, e aí me perguntaram: você se identifica assim? Eu: sim, eu me identifico. Aí, começaram a explicar a situação. Isso foi muito importante, eu fiquei chorando muito no dia que eu fiquei aqui, quando ela pediu até para botar o cartãozinho de como você queria ser chamado. E eu fiquei “melhor ainda, que agora eu não vou precisar ficar desconfortável”. Aí, eu coloquei o crachá, ela chamando cada um pelo nome que queria, eu não estava mais longe, eu estava aqui, e eu fiquei... Isso foi muito bom. Viver isso na escola, [é] importante para a minha vida. Até hoje eu tenho o papelzinho. É muito especial para mim. Aquilo foi uma situação que eu nunca vou esquecer. Oh, meu Deus do céu! (2023).

Quadro 12 – Roteiro de Atividades – Avaliação Final da Pesquisa.

Roteiro de Atividades – Avaliação Final da Pesquisa	
Novembro de 2023	Iniciamos o momento de forma alegre. Em forma de agradecimento, fizemos uma mesa linda de doces e guloseimas. Os/As/Es estudantes/ já sentiram muito acolhidos/as/es. Após essa etapa, foi lida uma carta de agradecimento à professora R, com mensagens também para elus sobre a
Perfil da turma:	

22 meninas e 6 meninos AValiação FINAL	importância da participação de todos/as/es durante o processo da pesquisa que estava se encerrando naquele momento. Após essa parte, foi realizada uma recapitulação das etapas da pesquisa, passo a passo. A professora R fez a retrospectiva de todas as atividades desenvolvidas e as temáticas abordadas. A partir daí, iniciamos a avaliação da importância da pesquisa para a vida dos/as/es estudantes. Sugerimos que alguns/mas/mes estudantes comentassem um pouco sobre a sua participação nas atividades e nas reflexões. A estudante M.H fez um depoimento bastante importante, relatando a importância de mais pesquisas como esta, e destaca a reflexão sobre si mesmo e o outro. Destacou a questão dos comportamentos normativos e também as questões de aceitação e relação com a família e a sociedade. O depoimento mais emocionante foi da estudante A, que, no início de sua formação no Ensino Médio na escola, sofreu muito <i>bullying</i>, por se apresentar como gênero fluido, querendo até mudar seu nome social para Demin, o que foi impedido pelos pais, que têm designação religiosa radical. Esses fatos geraram pensamentos suicidas, e foi preciso até mesmo mudar de sala, no seu percurso formativo. Esta estudante se emocionou ao falar sobre a importância desta pesquisa, enfatizando que deveria ter a continuidade, pois se sentiu, pela primeira vez, vista e contemplada em discursos, guardou até mesmo os registros das aulas (o crachá que foi elaborado nas rodas de diálogos), ainda relatou que nem dormiu esperando esse momento de se sentir vista e validada, numa tentativa de que seus pensamentos e opiniões fossem reconhecidos. Para nós, foi de suma importância escutar relatos como estes, pois fortalece a ideia de que mais pesquisas nestas temáticas precisam acontecer. Os registros foram feitos a partir de filmagens e fotos. Por fim, agradecemos a todos/as/es pela participação e fomos lançar.
--	--

Fonte: Autoria própria, 2024.

4.5.3 Comentário e discussão

Finalmente, ao discutirmos gênero, percebemos que o conceito passa a ser usado com forte apelo relacional. Nas rodas, descobrimos juntos/as/es que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.

Identificamos também a importância do Movimento Feminista, das lutas da mulher historicamente construída, as conquistas e as críticas. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Considerando os estudos de Louro (1997), também estamos tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da "mulher" ou do "homem", pois, na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades. Segundo Louro (1997), o conceito de gênero passa a exigir de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversas. Observa-se que

as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior das escolas. Portanto, o currículo e as práticas precisam considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que nos constituem, sem qualquer tipo de discriminação.

5. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

“Já premido por seu pulso de inquebrantável rigor, não sou mais quem dantes era: com volúpia dirigida, saio a bailar com meu corpo” (Drummond, 2015, p.12).

Buscamos, nesta pesquisa, contribuir para que o ambiente escolar seja mais receptivo às/aos/aes estudantes, na busca de práticas que possam inspirar um trabalho pedagógico respeitando os processos de subjetivação da(s) identidade(s), principalmente, no que tange aos marcadores sociais que diversificam seu público.

Supomos que a construção do que crianças e jovens pensam sobre si e a forma como se veem e agem no mundo, – ou seja, sua subjetividade e identidade –, principalmente no tempo que passam dentro das escolas. Dessa forma, nossas turmas devem ser pensadas de acordo com a pluralidade dos sujeitos que frequentam essas instituições, e não na norma rígida heteronormativa vigente, com séculos de atraso no que tange os impactos socioculturais e psicopedagógico nesses/as estudantes/as/aes.

O que parece é que, assim como o símbolo da justiça, há pessoas vendadas conduzindo aspectos da educação que não reconhecem a cidadania plena e a alteridade como elemento fundamental. Afinal, não reconhecer o valor do respeito às diferenças gera inúmeras exclusões, inclusive casos de suicídios e sofrimento da comunidade LGBTQIAP+ dentro das instituições educacionais brasileiras e em diversas outras. Nesse contexto, se as questões envolvendo gênero e sexualidades fizessem efetivamente parte do currículo e das práticas pedagógicas, não teríamos essa contradição, a saber: o Brasil sendo o país de todos os povos, de todas as misturas, considerado também, o local mais inseguro para uma pessoa LGBTQIAP+.

Precisamos superar a cruel dinâmica das “máscaras do silenciamentos” (Grada Kilomba, 2019), herança das máscaras de metal utilizadas por nossos/as antepassados/as africanos em situação de escravização. Ouvir as vozes dos/as/es nossos/as/es jovens é fundamental, porque a escola não pode reproduzir bocas caladas, é preciso descolonizar os currículos e, assim, lembrar e honrar as mentes atormentadas pelos castigos sofridos, narrativas apagadas na história que precisam ser contadas criticamente nas salas de aula, rever a educação passada pelas famílias e instituições, o racismo em suas múltiplas facetas deve ser encarado e é preciso construir uma educação antirracista e antihomofóbica.

Sigamos rompendo tabus, trazendo as questões de gênero e sexualidade em várias situações e contextos educacionais, superando os discursos das instituições patriarcais, fazendo a crítica dos fundamentos colonialistas de existência das pessoas, refletidos no ideal do homem branco, cristão, cis heteronormativo e com práticas e comportamentos ditos “racionais”, tendo em vista que são esses paradigmas excludentes que não reconhecem a multiplicidade dos saberes e seres em suas subjetividades.

Ao longo desta dissertação, discutimos questões relacionadas às relações de gênero nas práticas e no currículo da Educação Física Escolar, a partir do ponto de vista da Teoria da Interpelação e Performatividade de Gênero. Também escutamos estudantes do ensino médio, analisando as propostas curriculares para a Educação Física na educação básica do estado de Pernambuco. Dialogando com autores do Brasil e do mundo, destacamos a importância de problematizar as questões de gênero na escola, para além do trabalho com base na tolerância ou diversidade, mas sim focando nas identidades e diferenças.

A partir de relatos dos/as/es estudantes que vivenciaram violências, homofobia, preconceito e discriminação, nos mais diversos contextos, compreendemos processos de interpelação vividos por esses/as estudantes/as/aes. Também conseguimos, através da observação de uma prática pedagógica democrática, que busca quebrar com as posturas hierárquicas e preconceituosas, realizar questionamentos, reflexões e propostas sobre o lugar de algumas práticas corporais nas escolas, em especial nas aulas de Educação Física Escolar.

Ao discutirmos gênero na escola, também pudemos perceber o cuidado que os/as/es docentes precisam ter com os diferentes, para não reforçar conceitos de seres abjetos e inteligíveis, ou seja, marcados por não terem uma existência legítima. Reconhecemos a força de um currículo que vai além dos conteúdos e tematiza questões culturais do corpo em movimento, dentro dos esportes, jogos, lutas, dança, ginástica e outros conteúdos, dado que existe um campo de possibilidades que gera reflexões e atitudes. Nessa vivência, o/a/e docente vai realizando procedimentos e práticas pedagógicas que podem ser mais inclusivas na perspectiva das identidades, diferenças e subjetividades. Do contrário, docentes podem ignorar, ou mesmo reforçar

a discriminação e exclusão, isso porque, nossos/as/es estudantes possuem dores, no que diz respeito às normas, aos sistemas que padronizam, que geram conflitos decorrentes de opressões e julgamentos. As questões de gênero, para os adolescentes têm suscitado atenção dos/as/es professores, eles estão sempre se deparando e enfrentando modelos do que é “ser homem” e “ser mulher” (formas de se vestir, falar, andar, o gestual, o tom da voz etc.) e nesse binarismo existe uma complexidade de situações na escola, que, se não trabalhadas criticamente, podem gerar violência e isolamento.

As questões de gênero e sexualidade ainda parecem estar presentes apenas no currículo oculto da escola, ou porque alguns/as/umes professores não se sentem seguros/as/es na sua formação para abordarem mais explicitamente esses aspectos, ou mesmo porque outros/as/es educadores podem não considerar, diante de tantas demandas do currículo, essa abordagem da diferença como algo tão importante. Contudo, o pior cenário é quando um/a/e professor/a/e não possui sensibilidade e empatia nessas questões, e reproduz discursos perigosos para uma sociedade polarizada e até cheia de ódio.

Para um/a/e educador/a/e em permanente conexão, com uma formação continuada, comprometido/a/e com o conhecimento e a felicidade dos seus/as/ues estudantes/as, é sim uma ferramenta poderosa, desenvolver uma prática emancipatória, implementando um currículo com base na diferença e apoiando o empoderamento dos/as/es nossos/as/es estudantes/as.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. **As meninas de costas**: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina. São Paulo. 2014 / Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove De Julho – Uninove, São Paulo, 2014. Orientador(a): Profa. Dra. Margarida Victoria Gomez.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. – São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, Helena; SOUZA, Eustáquia. **Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº. 48, p. 52-68, agosto/99.
- ALTHUSSER, L. **Ler o capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- _____, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. In: ZIZEK, S. (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Posfácio Maria Esther Maciel - 1ª ed. - São Paulo: Cia das Letras, 2015. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13740.pdf>>. Acesso: 03 abr. 2024.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone. **Segundo sexo**. Tradução: Sergio Milliet. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, 2v.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- LE BOULCH, Jean. **Introdução à Psicocinética**. Lisboa: Semente, 1977.
- BRACHT, V. (2014). **Traçados analíticos e esforços de autointerpretação**: uma Entrevista com Valter Bracht. In I. M. Gomes & F. Q. de Almeida (Eds.), Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento (pp. 239-315). Ijuí: Unijuí.

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

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10ª ed.; tradução: Renato Aguiar. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. .

BUTLER, J.; TOHIDI, N. An interview on feminist ethics and theory with Judith Butler. **Journal of Middle East Women's Studies**, Vol. 13, N. 3, p. 461-468, 2017.

BUTLER, J.; REDDY, V. Troubling Genders, Subverting Identities: **Interview with Judith Butler**. Agenda: Empowering Women for Gender Equity/African Feminisms, N. 62/ Vol. 2, N.1, p. 115-123, 2004.

BUTLER, Judith. **Actos performativos e constituição de gênero**. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teoria da sujeição/ Judith Butler**; Tradução Rogério Bettoni. – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

CAÊ, G. (2020). **Manual para o uso da Linguagem neutra em Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/16BQ59w4ePbUqMAzrFwUiCsz3r9zJw9XL/view>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais Florianópolis**: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CARRIZO, Silvina. **Disposição ética e cenas de interpelação**. 1 Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar**. Revista Inst. Estud. Bras. (62). Dez, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p32-53>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COELHO, Vinícius, Azevedo. Ideologia e direito: a contribuição de Louis Althusser. **Revista Direito Mackenzie**, v. 10, n.1, p. 201-216. 2006

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação & saúde; v.7).

COSTA A.C.G; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física** - São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b, v. II.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1994a, v I.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa educacional**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11).

FIRMINO F. H; PORCHAT, P. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. v. 19 n. 1 (2017): **DOXA** - jan./jun. 2017.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 41.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____, Michel, **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 113/114.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Guimarães NA, Hirata HS. **O Gênero do Cuidado**: desigualdades, significações e identidades. São Paulo: Atêlie Editorial; 2020.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMEZ, Margarita Victoria; **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação** [recurso eletrônico] / organizadoras Marília Franco, Margarita Victoria Gomez. – São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015.

GONZALES, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos Estudos Culturais e foucaultianos. **Revista Psic**. Da Ed., São Paulo, 23, 2ª sem. de 2006, p. 57-74.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: [recurso eletrônico] políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Disponível em:
<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LjzD60VoBm0J:https://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/downloadArquivo.jsf%3Bjsessionid%3D8E65CEC88575C950C8A94D6FA1D87AA3.eventoss2%3FnomeArquivo%3D678-03062021-193913.pdf%26diretorio%3Ddocumentos%26id%3D678%26contexto%3Dciclode debatesfeminismo2021+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas intersexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANE-RO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo; KASTUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Pistas do

método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

Kunz E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí; 1994.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. 203 p

Lapassade, G. (1991). Un Exemple: L' Ethnographie de L'ecole. Introduction le travail de terrain (fieldwork). Un Exemple: L' Ethnographie de L'ecole. Conversations Et Entretiens Ethnographiques. Disponível em: <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethnogr.htm>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LIMA, Vinícius Moreira; BELO, Fábio Roberto Rodrigues. Psicol. estud., v. 24, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens**: de escrita e vida. Organização Pedro Karp Vasquez. – Primeira Edição – Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **Revista Caras**, São Paulo, ano 24, nº 13, p. 28, março, 2017.

LOPES, Alice C., MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista** Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Org. Menga Lüdke, Marlí E. D. André. – [2. ed.]. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino da dança**: fluxo ou necessidade? Lições de Dança, Rio de Janeiro, UniverCidade, n.4, p. 135-158, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v 5, n. 2, p. 130-143, dez 2013.

MELUCCI, A. (2001) **A invenção do presente**. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro, Vozes.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>. Acesso em: 25 maio 2022.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências).

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação: Bauru, SP**, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MOREIRA, M.A. (2002). A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, 7(1): 7-29. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/ienci>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. **Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5030/3700>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, métodos e técnicas** – Rio de Janeiro: 4ª edição: Sprint, 2002.

NARVAZ, Martha G.. Masoquismo feminino e violência doméstica: reflexões para a clínica e para o ensino de Psicologia. **Psicol. Ensino & Form.** [online]. 2010, vol.1, n.2, pp. 47-59. ISSN 2177-2061.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no Currículo Cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261> Acesso em: 17 dez. 2021.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal**: gênese e transformações. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **As dimensões política, epistemológica e pedagógica do Currículo Cultural da Educação Física**. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFERN, 2020. p. 25-43. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf Acesso: 27 ago. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Currículo Cultural, linguagem, códigos e representação**: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Org.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Teorização curricular e Educação Física**. In: **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009c. Disponível em: https://6084ff88-42f5-40af-ab1d-aca4f6b88ea3.filesusr.com/ugd/0853cf_957b1396d9a749809d95b231805c26bf.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física Cultural**: inspiração e prática pedagógica / Marcos Garcia Neira. - 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Maria Luiz Ferrari. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009a.

NEIRA, Marcos. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2018; 40 (3): 215-223. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jul. 07 2021.

NEIRA, Marcos. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. *Praticando Estudos Culturais na Educação Física* - 2ª ed. – 1ª reimp. – São Paulo: Phorte, 2014.
NEIRA, Marcos.; NUNES, Maria Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Editora Phorte, 2009b.

NEIRA, Marcos. **Educação Física Cultural**. [et.al.] – São Paulo: Blucher, 2016 (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v. 4/ Márcio Rogério de Oliveira Cano, coord).

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e delícia de ser (tornar-se) professora**. 1999. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NUNES *et al.* **As noções de vivência e experiência no Currículo Cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas**. Proposições, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R948JG34vHkSZsyBn9LsK7z/?lang=pt#>. Acesso: 22 out. 2021.

NUNES, M. L. F. **Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”?** In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016b. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/textos/nunes_01.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

NUNES, M. L. F. **Educação Física na área de Linguagens e Códigos**. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.) **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nunes_01.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida. **REDES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: Aprender e compartilhar na multiplicidade de saberes de um espaço rizomático**. (Tese de dissertação de doutoramento- Educação Tecnológica) Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. Recife, 2018.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física?** – São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; PEREIRA, Amanda Gomes; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **A interpelação do indivíduo em sujeito ou a gramática do sujeito: identidades, desejo e racismo em Judith Butler, Lélia Gonzalez e Grada Kilomba**. *Poliética*. São Paulo, v.8, n.2, p. 338-360, 220. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/download/52129/34315/154988>. Acesso em: 1 jan. 2024.

QUEIROZ *et al.* **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceito e aplicações na área da saúde**. *Ver. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2): 276-83.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do ser: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xyo8mWCaj3AJ:biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 01 mar. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. *Novos Rumos*, Online, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002

ROCHA *et. al.* **Currículos – teorias e práticas**. Organização Andrea Ramal e Edméa Oliveira dos Santos. – Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação & Realidade, v. 15, n. 2, jul/dez, 1990, traduzido da versão em francês.

SCRIMIM, Nayara, Dias. **Redes sociais, subjetivação e sexualidade** – Uma breve reflexão sobre sexualidade, Gênero na vida virtual.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Daniela Grieco Nascimento e. **Corpo-escrita no balé**: para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte. 2017. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, junho de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e as outras formas de governo do eu. Petrópolis, Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas. **Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites**. Editora: Última Década v. 12, n. 20, Santiago jun, 2004.

TANI, Go et all. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TIBURI, Marcia; ROCHA, Thereza. *Diálogo/dança*. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. **Juventudes: o conceito na produção científica brasileira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – ICHCA, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas Maceió, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

THOMAS, Jerry M. *et al.* **Métodos de pesquisa em Educação Física**. Tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. - 6 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2012.

VASCONCELOS, R. H. A.; LIRA, M. H. C. **Corpo a corpo com o passo?** uma metodologia para o ensino do frevo. In: VIII Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal; IV Congresso Internacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal, 2016, RECIFE. ANAIS DO VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E CULTURA CORPORAL IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E CULTURA CORPORAL, 2016b. v. 1. p. 219-219.

VASCONCELOS, Rayssa Hellena Almeida de. **A coeducação também dança: contribuições para a Educação Física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física, Recife-BR-PE, 2018.

ANEXO A – Carta apresentação e solicitação para realização da pesquisa

À direção da Escola Técnica Estadual Chico Science

Prezado Senhor José Roberto Lima Miranda

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, viemos por meio desta, solicitar a permissão para a mestrandia Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos realizar a pesquisa intitulada: **Interpelação, gênero e educação física cultural**: Poesias corporais e pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana, nesta instituição de ensino, sob orientação da Professora Doutora Gilvaneide Ferreira de Oliveira.

A pesquisa tem como objetivo geral descrever o processo de interpelação (relacionado às temáticas de gênero e sexualidade) ocorridos durante as aulas de Educação Física Escolar, pelo viés da Educação Física Cultural

A pesquisa se dará na observação de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio Técnico, durante as aulas de Educação Física da Professora Especialista Rebeka Marina Rocha Sales. Serão utilizadas fotografias, gravações de áudio e vídeo, como também o diário de campo da própria pós-graduanda. Os registros construídos junto às/aos/aes estudantes será usado apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com finalidade educativa. Serão garantidos o sigilo e o anonimato das/os/es participantes que apenas estarão no estudo com autorização expressa dos/as/es responsáveis e em conformidade total com a anuência e parecer dos/as/es profissionais da escola.

Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incômodo ou desconforto para os/as/es jovens ao longo da investigação, estando eles/as/us livres para participar ou não da atividade realizada naquele momento.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância tanto no campo teórico, como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas das/os/es educadoras/es/us da Educação e da Educação Física, pois contribui para uma formação plural e cultural, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

Ao final do estudo, as pesquisadoras comprometem-se a retornar à escola com oficinas para formação estudantil e docente, a modo que cada qual possa construir segurança para lidar com os conhecimentos ligados às temáticas de corpo, gênero, sexualidade e cultura.

A pesquisadora e sua orientadora estão à disposição para enaltecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Atenciosamente,

Profª Espª Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos (Mestranda)
Fone: (81) 99983 9291 E-mail: raiohelen@gmail.com

Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira (orientadora)
Fone: (81) 99952 1762 E-mail: gildedufrpe@gmail.com

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



Fundação
Joaquim Nabuco



Programa de
Pós-Graduação
em Educação,
Culturas e Identidades

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados/as/es responsáveis,

A professora-pesquisadora Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos, estudante do mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, está realizando sua pesquisa de mestrado na Escola Técnica Estadual Chico Science. Para tanto, observará a turma dos/as/es estudantes, no turno da manhã, em suas aulas de Educação Física, ministradas pela Professora Rebeka Rocha.

É possível afirmar que as atividades de registro e intervenção realizadas ao longo da pesquisa, não causarão nenhum risco, incomodo ou desconforto para as/os/es jovens. Essas observações serão fotografadas, gravadas com áudio e vídeo durante um semestre, porém, para a divulgação do material de divulgação da pesquisa, é necessária a autorização dos/as/es senhores/as/us responsáveis por meio da assinatura deste documento.

Preservaremos o anonimato dos/as/es estudantes e socializaremos a pesquisa apenas em eventos acadêmicos com finalidade científica e educativa, contribuindo para o avanço científico e sócio-histórico-cultural do nosso país, além de assegurar que a formação dos/as/es próximos/as/es professores/as/es será voltada para a inclusão da diversidade e do respeito.

Segue abaixo a autorização para preenchimento e retorno a escola. Esperamos contar com a colaboração de todos/as/es e estamos à disposição para sanar qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Profª Espª Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos (Mestranda)
Fone: (81) 99983 9291 E-mail: raiohelen@gmail.com

Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira (orientadora)
Fone: (81) 99952 1762 E-mail: gildedufrpe@gmail.com

Eu declaro ter ido informada/o/e sobre a pesquisa e autorizo a professora-pesquisadora Rayssa Vasconcelos (mestranda) a apresentar as fotos, vídeos e depoimentos do/a/e estudante sob minha responsabilidade em eventos acadêmicos.

Estudante: _____

Responsável: _____

ANEXO C – Autorização da professora



Autorização da Professora

Comunico a minha aceitação para participar da pesquisa intitulada “**Interpelação, gênero e educação física cultural: Poesias corporais e pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana**” realizada pela mestrande Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos. Afirmo que tenho ciência de que a mesma acompanhará minhas aulas de Educação Física, a partir da observação e intervenção; e que os registros construídos serão apenas para fins acadêmicos, como apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com finalidade educativa. Saliento também que tenho conhecimento dos procedimentos da pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização.

Profª Espª Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos (Mestranda)
Fone: (81) 99983 9291
E-mail: raiohelen@gmail.com

Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira (orientadora)
Fone: (81) 99952 1762
E-mail: gildedufrpe@gmail.com

Assinatura da Professora Especialista Rebecka Marina Rocha Sales
(Professora da Escola Técnica Estadual Chico Science)

ANEXO D – Diário de campo**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES****Mestranda/pesquisadora:** RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS**Sujeitos da pesquisa:** Estudantes do Ensino Médio de ETE DA CIDADE DE OLINDA

Professora R

Diário de Campo**DIA – 18 de abril – início da aula 7:50h – turma nutrição A 2º ano – 39 estudantes – professora R.****Descrição de Atividades**

32 meninas – fazem tranças, duas meninas dormindo, 4 meninas tinham o cabelo bem curto, duas delas performaram neutralidade. 2 andrógenos (J e W) – um deles usa a farda como cropped, pinta as unhas, se maquia e outro tem cabelos grandes. A professora reclamou sobre ele estar de barriga de fora e ele usou o casaco para cobrir, depois baixou um pouco a camisa e subiu a cueca vermelha, o que chamou mais atenção. 5 meninos: heteronormativos, 4 se dedicando a estudar, 1 jogando. Aula: a professora me apresenta, e comenta sobre a semana ser atípica por causa das avaliações que aconteceram. Além disso, aconteceram apresentações orais sobre os fundamentos da ginástica. O primeiro grupo é constituído de 3 meninas. Foi explicado que metade do grupo já havia se apresentado e essas meninas complementaríamos o conteúdo. A turma estava muito preocupada com as provas que aconteceriam à tarde, porém atentas à aula e as orientações da professora. Ao fim da apresentação a professora discute sobre o ENEM e SSA e os conteúdos abordados. Essa prova é a primeira presencial depois de 2 anos de pandemia, por isso, a ansiedade. Uma das meninas bastante sonolenta, despertou. Ela performava neutralidade, muito magra, de preto, cabelo no rosto, tênis basqueteira. A professora pede atenção para uma atividade de Yoga/meditação, que aprenderam no ano passado, no online. A professora pediu para se acomodassem melhor na cadeira para meditar e, automaticamente, todos tiveram sua atenção. O pedido para o estado de presença acalmou a turma, alguns baixaram a cabeça, algumas fecharam os olhos, outros não acreditavam em suas palavras e se entreolhavam rindo. “seja gentil com você, a quanto tempo você não é gentil com você? Acolha seus pensamentos, seja gentil com suas angústias e suas dores”. A sala ficou muito calma após a experiência e a professora resolveu contar uma história particular engraçada para descontraí-los. Algumas pessoas não voltaram da meditação, relaxaram, chegaram a dormir. Mas a professora não se importou, pois logo iriam para o intervalo. Entregou fichas de atividade de revisão (envolvendo historicização e ginástica com foco na saúde e alto rendimento). No fim, resolveram que a atividade ficaria para ser concluída em casa, pois saíam para lanche.

Dia 28 de abril - quinta-feira 13:30h

Participação: 29 meninas e 8 meninos

Turma heteronormativa

Descrição de Atividades

Há uma menina que foge do padrão de performatividade feminina, mas seu namorado é heteronormativo. O relacionamento dos dois é pouco demonstrado, mas é aberto. Os professores descobriram seu namoro na hora do almoço porque a professora de biologia falou para mim, quando o casal entrou com um grilo para o laboratório da professora. Comentaram sobre outro casal da sala, que era mais extrovertido, mas que eles eram o estilo “cão e gato fofos”. Ao subirmos para a aula, a professora preparou uma sala extra para ter uma vivência de dança, enquanto estava climatizando a sala, um menino falou “dança não, professora, não sou *tiktoker* nem dançarina”. Ao entrarmos em sala, a professora começou a discutir sobre o conteúdo que iniciaria naquele bimestre. Danças e Lutas eram os temas (apresentando seu planejamento). Para introduzir, sua aula, abordou sobre as lutas do dia a dia, sobre os/as lutadores/as conhecidos/as pelos estudantes, principalmente brasileiros/as. O assunto fez com que a turma discutisse gênero e brinquedos, modalidades esportivas e desigualdade de gênero. As lutas abordadas foram sobrevivência, sociais, desconstrução de estigmas para os papéis de gênero. Depois foram direcionados/as para a sala ao lado, mas protestaram e ela precisou prometer que na outra semana iriam para a quadra. “Se a senhora prometer a quadra na hora do almoço, focamos no conteúdo durante a aula e não reclamamos de ir pra outra sala”. “Vocês nem sabem o que vou fazer na outra sala e já tão me dando block?”, disse a professora R. Entraram na sala e todos sentaram no chão. A professora pediu para ficarem de pé e ligou o som. Anunciava sempre que ia vivenciar algo, nunca anunciava dança. Proposta: se deslocar de formas aleatórias pelo espaço. Um grupo de 4 meninos deram as mãos e ficaram pulando entre as pessoas, balançando os braços e fazendo bagunça. Depois duas meninas se uniram a eles. Houve um momento que dois meninos dançaram valsa e duas meninas giravam bem rápido. 2ª proposta: um mestre propõe o movimento e os outros seguem. A primeira mestra foi uma menina bem tímida que fez uma onda com o corpo, todos seguiram animados. Depois, outra menina tímida bateu palmas. Uma terceira menina foi com relutância e se balançou, depois foi Letícia que bateu palma e usou os pés. Ela puxou um menino que fez uma coreografia de tiktok. Ele puxou outro menino que dançou bem expansivo. Depois uma menina foi escolhida, mas não quis ir. E o mesmo aconteceu com outra. A sala gritou “Isadora” e ela fez um passo de hip-hop que a turma acompanhou com dificuldade. A sala gritou outro nome “will”, que dançou salsa e todos riram. Raiane foi em seguida e fez uma coreografia complexa, para finalizar, dois meninos se voluntariaram e fizeram um “desenrola, bate, joga de ladinho” dança do tiktok. A professora começou a falar dos planos e níveis da dança. A turma demorou a se concentrar devido à agitação passada. Aos poucos foram respirando, sentando-se e ouvindo. A professora falou de danças do mundo para exemplificar o conteúdo, dando, sem perceber, sempre exemplos de bailarinas, dançarinas, sambistas, passeatas, mulheres de dança. Do nada, a turma começou a imitar macacos. Sem entendermos, perguntamos o contexto e a turma explicou que era um macaco da web que havia se tornado meme (piada). A professora aproveitou o momento para discutir sobre a lei de racismo e usou como

exemplo o caso de um torcedor do *Boca Juniors* que foi preso por imitar um macaco em campo de futebol na Argentina e foi preso. Discussão encerrada, a professora colocou *BackStreetBoys* para tocar e todos levantaram, cantando. A turma havia usado a música no festival de ginástica e estava animada para cantar, mas desanimada para dançar. 3ª proposta de dançar agachado. Alguns dançaram funk, outros frevo, outras valsa agachado. 4ª proposta para sambar andando. Não deu certo. Estavam aproveitando o barulho do som, para falar e não ouviam os comandos da professora. O eco da sala também atrapalhava. Pediram à professora uma música de pagode e ficaram fazendo coreografia. Excesso de bagagem com a suíngueira. E duas meninas com um menino dançaram um pouco. Num momento em que todos estavam sentados no chão e a professora discutia a democratização da dança. Todos podemos dançar, basta se permitir. A professora anunciou que enviaria para a turma um material teórico com todo o conteúdo da aula. Nesse dia havia mais meninas de tênis rosa, mais exatamente 4. A professora discutiu sobre espaço pessoal dando exemplo do quadrado do piso da sala, “quantas vezes não ultrapassamos os limites e invadimos o espaço do outro”. “Na Europa, isso é bem mais claro.” Ela usou Leo para retratar corporalmente as maneiras de falar de brasileiros invasivos, que falam muito próximos do rosto, falam tocando. A professora buscou origens culturais das danças para dizer que nossa história, brasileira, tem influências indígenas, africanas e europeias. A 5ª proposta era de que todos devem colocar a mão no coração para sentir as batidas do coração. Ela pediu silêncio absoluto. Muitos não acharam o próprio coração. A professora explicou que a dinâmica era para ouvir o ritmo interno que todos nós temos. “Quantas vezes ouvimos o ritmo externo e esquecemos o ritmo interno. Muitas vezes o ritmo externo mexe muito a gente, nos acelera”. Um menino atrapalha a aula, fazendo brincadeiras com umas meninas e ela o chama para ouvir seu coração. Ela pediu para ele verbalizar o que sentia e a sala riu com seu “tum tum”. Ele disse que o coração acelerava com a professora, a turma disse que era por medo dela brigar com ele, ele disse que não. A 6ª proposta era bater palmas no ritmo dado pela professora. 6 meninas e 1 menino não quiseram participar. Um professor interrompeu a turma para dar uns avisos. Durante o tempo, os estudantes se apoiam uns nos outros para cochilar. Depois a professora escolheu o menino que atrapalhou a aula para puxar uma batida de palmas e todos o imitaram, depois ele escolheu um menino tímido que bateu apenas duas vezes a mão, dizendo que não sabia fazer. A turma usou as duas batidas para cantar parabéns. Outro menino tímido foi escolhido e repetiu que não sabia, mas depois teve ajuda do anterior para fazer “peito, estala, bate” sequência conhecida. Leo, o dançarino, foi escolhido em seguida e, com muita preguiça, bateu, sendo seguido pela turma. “Já usamos o tórax, já usamos as mãos, agora vamos usar o que?”. A turma escolheu bater as coxas para cantar “we are rock in”. Camila foi escolhida para bater os pés, mas a poeira subiu e logo pararam. Já a 7ª proposta era se reunir em grupo de 7 pessoas. Cada grupo precisa construir uma sequência com os 3 planos, usar o espaço e o ritmo. As meninas reclamaram, pois queriam fazer um grupo com 11 meninas, mas a professora mandou misturar-se. Os grupos se dividiram por proximidade. Quem estava ao seu lado na sala, era escolhido/a. As meninas que reclamam, iniciaram a produção e execução, mostrando que tinham compreendido bem a proposta. 4 meninas não participaram da dinâmica. Não observei nenhum menino construindo coreografia, apenas reproduzindo. Até o momento em que Leo e um outro menino que foi destaque no evento da ginástica, puxaram uma coreografia do tiktok para adaptar a proposta da professora. Em um grupo onde haviam 3 meninos e uma menina, eles davam ideias para carregá-la,

jogá-la pra cima e muito mais, usando-a como referência sempre. As apresentações da produção começaram e todos riram muito. Por fim, um grupo não se apresentou (um com 10 meninas muito tímidas), porque muitas não queriam dançar de jeito nenhum. O sinal tocou e todos saíram muito animados. Umas meninas ficaram para dizer quem havia faltado a professora.

Dia 2 de maio de 2022 – segunda-feira - 7:49 hora

26 meninas, 6 meninos, 3 pessoas queer

Descrição de Atividades

Chegamos à sala e os estudantes estavam muito agitados. A professora começou anunciando que a turma faria uma atividade de dança na sala no fim do corredor. Depois sobre o currículo formal do ETE, onde eles iriam trabalhar com trilhas. O conteúdo dança tinha uma influência europeia, africana e indígena, quando olhamos para a cultura brasileira. Associou ao imaginário da nutrição, já que é o curso técnico escolhido por eles. “se pararmos para pensar, a nossa cultura pernambucana é muito adocicada. Estamos habituadas a algo doce porque temos a cultura da cana-de-açúcar. E o que isso tem a ver com dança? Qual a cultura das fazendas de cana? Tudo está vinculado ao que nós vivemos. Estamos vinculados às influências que vivemos, afinal fomos colonizados, né? Teremos danças com relações europeias, africanas e indígenas”. A turma se animou ao conversar sobre bolos e influências europeias. Depois, quando a professora anunciou a experiência que viveriam, a turma anunciou que já haviam vivido aquilo, na semana passada (quando não pude acompanhar, pois havia chovido muito) quando a maioria da turma faltou. Como plano B, a professora elucidou sobre o segundo eixo do bimestre, lutas. A professora R almejava que o conteúdo fosse sempre associado às lutas sociais. Um exemplo dado foram as conquistas feministas do voto, estudo e pequenas lutas diárias. O planejamento foi iniciado e dito que os materiais estariam no Classroom. Depois a turma foi liberada para quadra. Percebi que, quando eu era adolescente, todas as meninas usavam os mesmos tênis rosados, aqui na aula, observo apenas 1 Tênis rosa. Chegamos à quadra Os meninos que ficaram para decidir quais bolas iriam ser escolhidas. Um trio de meninas evangélicas pegaram uma bola de futebol e jogaram de maneira engraçada, depois de se unirem aos meninos para jogar “cortes”. Após alguns minutos, estavam dois grupos, uns jogando chute ao gol e um tentando cesta de basquete com a bola de vôlei. As meninas estavam na arquibancada. Uma menina chamou atenção por estar jogando com os meninos de moletom grosso. A professora disse que talvez possa ser para cobrir mutilações ou para se sentir mais segura. Nessa idade, ainda há a possibilidade de não se identificar ou se ver no próprio corpo.

Dia – segunda-feira dia 09 de maio – 07:47h – turma de nutrição

28 meninas, 5 meninos e 1 andrógono

Descrição de Atividades

Cheguei e a professora já estava na sala. A turma estava em alvoroço porque teria jogos municipais. A professora estava conectando o computador à televisão que tem em sala. A sala é bem equipada, tem ar-condicionado, armários, TV e mesas e

cadeiras novas. Os estudantes são bem amparados. Quando entrei na sala, fui bem recebida com sorrisos. Me senti parte da turma. Assunto da aula: abordagens históricas das danças de salão internacionais (tango, bolero, salsa, valsa...) Material dos professores autores de Pernambuco (currículo do estado). Ao anunciar que tinham 33 pessoas na sala, a professora disse "a idade de cristo" e a turma ficou surpresa com o número, pois não conheciam as histórias bíblicas. A professora iniciou o conteúdo com a associação da conexão das pessoas com ritmos e expressões desde a pré-história. Utilizando histórias de encontros com estudantes no shopping, por exemplo. A participação das pessoas que sentam na frente é nítida. Um menino andrógeno chegou atrasado e sentou na fileira da frente. A turma estava dividida entre atividades que estavam sendo concluídas e copiar o que a professora falava e passava nos slides. A discussão era sobre a elitização das danças de salão. Sobre as variações da dança. Notei a não participação dos meninos na aula, a não ser dos andrógenos. O rosa: a cor rosa estava presente nas bolsas, tênis, máscaras e até cabelo das meninas, mas não nos meninos nem meninos. A performatividade: há meninas com performatividade mais neutra e meninos (meninos) com performatividade mais feminina. Até aqui tenho chamado de meninos e andrógenos duas pessoas que, anteriormente, as professoras me apontaram como andrógenos, porém não perguntei pessoalmente. A professora tocou no ponto de letras de músicas de relacionamentos abusivos, fazendo o link com a disciplina de socioemocional ao qual ela também leciona. A turma entrou na dinâmica e refletiu sobre outras letras. Ao falar de salsa, fez a associação com comida, já que a turma é de nutrição. Percebi que a metade da turma estava fazendo um trabalho de outra disciplina, com desenhos e texto, mas a professora não se incomodou, até porque muitos que estavam fazendo, participavam da discussão. A capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo é um diferencial das novas gerações, isso reflete muito na identidade múltipla. Para encerrar a primeira aula, a professora fez, ainda em sala, uma vivência rítmica em que todos participaram. Dois pra lá e dois pra cá. Participei da experiência e os estudantes aprovaram. Percebi que preciso me integrar um pouco, já que aproxima-se o dia da intervenção e meu conteúdo será mais íntimo. O típico distanciamento da etnografia não poderá mais acontecer, até porque mudei minha metodologia para observação participante apenas. Fomos para a quadra para uma aula livre. Um grupo de 4 meninas jogaram controle e 6 meninas + 4 meninos jogaram futebol. Os meninos eram mais agressivos jogando e uma menina se destacou, dando pedaladas entre eles. As travadas aconteciam apenas entre meninos. As posições de goleiro eram preenchidas por duas meninas. Às 9 horas, os meninos deixaram de jogar, deixando só um no gol e as meninas na linha, assim ficaram mais à vontade para dar entradas.

Dia - Quinta-feira, 12 de maio de 2022, 13:37h

26 meninas e 7 meninos

Descrição de Atividades

Estamos na quadra poliesportiva. Os estudantes foram nos buscar na sala de professores. Lá o assunto versava sobre Wey e João, estudantes andrógenos da turma que acompanho às segundas. Suas mães haviam descoberto a partir de fotos nos seus celulares, que se travestiram nos finais de semana para dançar no bairro do Recife Antigo, ponto de encontro de muitos jovens. Na quadra, ninguém falava disso, o assunto era vôlei, a professora contou que a turma estava eufórica porque estava

treinando e evoluindo no esporte, principalmente nas aulas livres. Porém, o conteúdo do dia continuava a ser dança. O combinado com a turma agitada foi o de discutir e vivenciar uma atividade apelidada de “escravos de jó dançante” e depois jogar livremente. Em círculo, a professora distribuiu uma folha de ofício para cada. A professora associou a dinâmica ao trabalho em equipe, uma vez que o papel foi amassado e virou uma bolinha de papel que deveria ser passada para o colega do lado de acordo com o ritmo da música cantada. As estudantes tiveram dificuldades de seguir o ritmo e as bolas se acumularam. É normal porque brincavam com as bolas, as bolas caíam durante o caminho ou alguém esquecia de passar na hora certa. Depois de algumas rodadas, dei uma dica de usar a bola no chão e na frente do corpo, o que melhorou o processo, mas logo acumulou as bolas em um grupo. A professora também tentou deixar a música mais lenta para ver como se saíam. E, com a união das estratégias, conseguiram melhorar a performance. “Temos que aprender, na coletividade, a aprender com o ritmo do outro. Existem situações em que a reação de vocês será mais rápida que a da outra pessoa, às vezes ela pode ter deficiência ou não. Temos que sempre incluir o tempo do outro”. Ao final da dinâmica, a aula foi proposta para ser livre. Os estudantes se uniram para organizar os times e como seria o rodízio, de maneira autônoma. Apenas 1 menino ficou de fora do jogo, ele parecia machucado no pé ou perna. Várias meninas se espalharam pelas arquibancadas da quadra para ouvir músicas, mexer no celular e conversar em grupo.

Diário de campo – Dia segunda-feira ,16 de maio de 2022, 7:47h – nutrição

Descrição de Atividades 27 meninas, 8 meninos e 2 andrógenos

Chegamos um pouco atrasadas à sala porque a professora teve uma crise gástrica e também a escola estava sediando um evento de gestores. A professora iniciou a aula com a divisão de grupos para um seminário sobre danças e lutas. A turma solicitou que permanecessem em grupos que estavam fazendo trabalhos em outras disciplinas. A professora acolheu a ideia. Logo, se auto-organizaram para escrever em folhas os nomes das pessoas dos grupos para entregar à professora. A professora propôs: Seminário dia 30/05, com os temas: danças de salão internacionais, danças de salão nacionais, danças de massa/mídia, danças urbanas, lutas no mundo, lutas do Brasil e lutas/relações de violência. A turma estava muito agitada e a professora estava com dificuldade de apresentar a proposta do trabalho. Ela almejava que trabalhassem com linguagem imagética. 1 menina de cabelo curto e vermelho. 3 meninos de cabelo grande (1 menino de cabelo colorido) – 2 andrógenos? Professora R tentou deixar lúcido para es/as/os estudantes que a palavra delus/as/os era a mais importante e não queria que elus/as/es ficassem lendo papéis para apresentar. Deu exemplo delus/as/os apresentando currículo em uma entrevista de emprego e performou uma pessoa tímida e com dificuldades, depois alguém que tinha facilidade com oratória. “Como eu posso explicar para que o outro entenda? Eu tenho que buscar um outro caminho, estratégia... Brinquem muito com imagem... vamos tentar desenvolver esse processo... falem com as palavras de vocês... a riqueza pra mim é saber como vocês entenderam o processo”. Ela é bem freiriana. Colocamos os nomes dos grupos em um papel e num saquinho e sorteamos os temas. Depois dividimos o tempo. Notei que os meninos pouco ligavam para os temas e para as aulas. Já as meninas (+2 andrógenos) conversavam e interagem. Na sala whey se maquiava com a supervisão de João. Há um menino que tem estilo, segundo João, “de maloqueiro”, ele se destaca do estilo da turma. O que me parece é que a turma lembra muito o

estilo de roupa e de vida de escolas particulares, já ele é mais simples e se veste e performa como um menino de comunidade. Mas não fica atrás de ninguém da sala. Na hora de contar o tempo das apresentações, por exemplo, fez todas as contas de cabeça. Fora que foi a turma que disse que ele era “bom de conta”. Durante a divisão dos grupos, uma menina pediu para ficar só na atividade. No fim da aula, a professora pediu para falar com ela e perguntou se estava havendo algo. Professora R comentou comigo que ela é muito religiosa e isso às vezes atrapalha até seu rendimento escolar. Houve a chamada e o plano de irem para a quadra para aula livre. Conversando com uma aluna a caminho da quadra, descobrimos que era ciúme de uma amiga. Na quadra, whey e João conversavam com a Professora R sobre a situação em casa. Um deles queria sair de casa e morar com a tia, pois já havia sido agredido. Whey contou que começou a ser cobrado pela família a ter uma postura diferente desde os 11 anos, quando também perdeu a avó que era seu grande apoio. Ele não entendia as punições, uma vez que era tão novo e nunca tinha se envolvido com ninguém. A conversa havia começado quando Professora R perguntara se eles haviam saído no fim de semana e ele disse que os pais, fundamentalistas religiosos, haviam descoberto que ele usava cropped e se vestia “daquele jeito só meu”. Whey tentava manter o controle, procurando não chorar. Me impressionei com sua linguagem madura e postura controlada. Ele contou que sabia o que fazer, que ia morar com a tia, que tinha uma filha trans e entendia e aceitava ele do jeito que era. Havia conversado com a coordenadora da escola e planejado como ia se manter na escola, uma vez que os pais fazem a ligação da descoberta da sexualidade com a chegada à escola. Disse que a coordenadora bolou um plano de acionar o conselho tutelar caso ameaçasse tirá-lo da escola ou continuassem o agredindo. Professora R conversou com ele sobre se adequar a rotina da casa da tia e se dedicar muito aos estudos a partir daquele dia, que sua vida estava apenas começando e que ele entendesse que, para mulheres, negros e homossexuais a vida era mais difícil. Enquanto conversavam, a turma jogava futebol, meninas e meninos. Duas meninas eram goleiras e os meninos não perdoaram nas “bombas”. A aula acabou às 9:20h, bem depois do horário, já que a professora estava distraída com whey.

Diário de campo – intervenção – Dia - quinta-feira 19 de maio – 13:30h

Descrição de Atividades

Fomos para a sala animadas para fazer o círculo de cultura após 4 encontros de observação. A professora estava lesionada e preferiu ficar no canto da sala, a deixei à vontade para qualquer participação. Ela me apresentou outra vez à turma e anunciou que eu aplicaria algo com elus, pedindo para que organizassem as cadeiras em círculo. Eu as ajudei e depois sentei em um espaço onde tinha cadeiras sobrando para que pudesse tirar a máscara e ser melhor ouvida. Me apresentei e anunciei que ao longo das dinâmicas elus iriam compreendendo o que eu pesquisava, mas que eu não tinha anunciado antes porque eu não queria que elus ficassem pensando naquilo e agindo de maneira calculada. Falei também sobre linguagem, o quanto era importante a fala, os gestos, a participação naquela aula e na minha pesquisa. Depois propus que elus pegassem um papel e escrevessem como elus gostavam de ser chamados. Alguns disseram “apelido”, “nome social”, “nome de guerra”, eu disse que ficassem à vontade, que não havia certo ou errado dentro daquele círculo. Distribui um pedaço de fita adesiva para cada estudante para colar o nome no peito como um crachá. Isso colaborou com a próxima dinâmica, onde se voluntariaram 3 pessoas e

eu pedi para que se apresentassem e falassem um pouco de sua identidade. A primeira estava livre para falar o que quisesse. A segunda não podia mexer e a terceira precisava exagerar nos trejeitos, tanto que até desfilou pela sala, roubando gargalhadas. Perguntei à turma quem mais havia tido dificuldade em falar de si e elus apontaram a segunda. Expliquei que a linguagem estava diretamente ligada ao que somos e o que queremos expressar e elus me falaram sobre a linguagem corporal. Avaliamos algumas pessoas na sala, como a professora que transparecia dor e frio. Em seguida, falei um pouco sobre Paulo Freire e seu método círculo de cultura ao qual estávamos tentando vivenciar. Elus me contaram que conheciam o educador e gostaram da proposta. De pronto, iniciei a História Mítica da caixa de Pandora, referenciando às crenças conhecidas por elus como Eva e Adão, filmes e séries. Ao final, apontei para a caixa de papel que tinha posto no chão e falei novamente que iremos aprender a partir da fala delus, não haveria indagações bobas ou erradas, que ficassem à vontade. Ao abrir a primeira caixa, 6 papéis foram pagos por alunas que leram e deram suas opiniões. Estruturalismo e pós-estruturalismo foi impossível de ser formulado algo, mas colaborei explicando sobre os movimentos e logo uma menina fez ligação do pós-estruturalismo com a geração deles que gostam de quebrar tabus. Em seguida, falaram sobre as concepções de movimento e associaram as aulas de Educação Física de maneira muito positiva, com destaque no psicológico, que discutiram o quanto os esportes ajudavam elus com problemas como ansiedade. Outra caixa foi aberta e outros estudantes participaram. As categorias de análise da pesquisa foram bem discutidas. Tendo dificuldades apenas com performatividade, que nunca haviam ouvido falar, mas logo que explicaram, associaram com o modo como a terceira menina se apresentou. Na última caixa havia identidades de gênero, sexualidades e palavras depreciativas para o público LGBTQIAP+. Discutimos por um longo tempo, porque sabiam bem sobre cada palavra e davam exemplo, além disso, aproveitei que alguns meninos heterossexuais estavam animados quando começamos a falar de sexo e desanimados quando falávamos de preconceito e voltei a leitura corporal e linguagem. A turma leu que as meninas e meninos gays estavam eufóricos e os heterossexuais estavam de braços cruzados. Falamos sobre privilégios e o quanto o currículo é voltado e contado por homens, cis, heterossexuais e brancos e que naquele dia o poder de fala estava com outros públicos, o conteúdo era visto de outra maneira. Com isso, elus pediram para encerrar o círculo cada uma dizendo sua sexualidade, mas deixei aberto para quem não quisesse dizer. Muitas meninas anunciaram ser panssexual e apenas uma como lésbica. Quiseram ficar no círculo por mais tempo, mas a professora lembrou que era hora do lanche e tinham que sair. Foi tão rápida a saída, que nem pude dizer a todes que era segredo, pois trabalharia aquilo com outra turma. Isso resultou uma frenética conversa pela escola e, até o momento que saí, vários estudantes estavam batendo na porta da sala dos professores para pedir a minha intervenção em sua turma. Foi muito bom.

Dia 06 de junho – turma nutrição A – segunda-feira – 7:42h 21 meninas e

5 meninos

Descrição de Atividades

Esperei a professora chegar na sala de docentes e fui avisada que muitos estudantes foram atingidos pelas fortes chuvas da semana passada. Após aula online, na semana passada, apresentaram o seminário de dança e luta, a professora me avisou

que hoje ainda teria grupos apresentando o trabalho. Havia poucos estudantes na sala. As meninas estavam se maquiando em sala, enquanto a professora arrumava o computador com a televisão. Na turma, há alguns grupos que sempre convivem juntos. Há os dois andrógenos e um menino de cabelo vermelho e blackpower. Há três meninas com jeitos simples e tímidos. Um grupo de quase 10 meninas bem vaidosas e que gostam de conversar. A turma do fundão, que não se envolve muito com a aula. 6 meninas iniciaram a apresentação sobre dança de salão. Estavam nervosas e pouco gesticulavam. Ao fim da apresentação, a professora fez comentários sobre o conteúdo, culturas e exemplificações para que entendessem melhor com situações reais. 5 meninas apresentaram o conteúdo de danças urbanas. A professora estava tentando correr com o andamento da aula para que minha intervenção pudesse ocorrer, mas a turma estava bem agitada. Após a apresentação tímida das meninas sobre as danças urbanas, a professora conversou com a turma sobre o processo avaliativo e explicou sobre o período da grande depressão americana que resultou na dança de rua americana.

Dia 12 de junho – nutrição A – segunda-feira – 7:43h há 22 meninas,

6 meninos, 1 não binária, 1 fluido

Descrição de Atividades

Hoje farei a última observação e intervenção com essa turma, a outra foi muito corrida por causa dos seminários. Hoje teremos mais dois grupos e espero que dê tempo de qualidade para nossas dinâmicas. A turma me recepcionou muito bem com abraços e sorrisos. Trouxe um boneco para materializarmos o que vemos no círculo passado. O grupo constituído por 4 meninas e dois meninos estavam falando sobre danças de salão nacionais. Todos com celulares em mãos, vestia calça jeans justas, brincos e adereços. Antes de começar a apresentação, gritavam com os colegas, brincando, após o início da apresentação, falavam baixo e “pra dentro”. Depois outro grupo apresentou sobre danças de mídia, discutindo as dancinhas do tiktok e as influências que os jovens sofrem, muitas vezes, nem sabendo sobre o que estão dançando. Ao término dos seminários, a professora nos deixou a sós na sala. Fizemos um círculo com as cadeiras e eu anunciei que íamos continuar a dinâmica passada. A turma não estava muito animada como a outra. Muitos não haviam presenciado o acontecido na outra semana, então comecei com a dinâmica do biscoito. Depois pedi para escolherem um tema gerador e uma menina disse “o fato de pessoas trans terem que passar por situações desagradáveis nos jogos de alto rendimento por não terem escolha entre a categoria feminina e masculina”. A sala ferveu na discussão. Fizemos rapidamente nosso círculo e fomos para a quadra. 4 professores escolhidos pela turma regeram a aula. Escolheram um queimado para demonstrar o tema “as diferenças de força e resistência de pessoas trans nos esportes de alto rendimento”.

Pesquisadora: Rayssa Vasconcelos

ANEXO E – Convite

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Mestranda/pesquisadora: RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS

Sujeitos da pesquisa: Estudantes do Ensino Médio de ETE DA CIDADE DE OLINDA

Professora: Rebeca Rocha

GÊNERO, INTERPELAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

Poesias corporais e pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana

Período: Anos de 2022/2023

Linha 1 - Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades.

Em 2022, com as professoras Rebeca e Rayssa, ocorreram duas rodas de diálogo, nas aulas de Educação Física e, em 2023. Foi aplicado questionário com as/es/os estudantes, para coleta de novos dados sobre Educação e Diversidade.

Convidamos também para fechar a pesquisa, a professora R para uma conversa, em formato de entrevista aberta, com algumas questões sobre essa temática das relações de gênero nas aulas de Educação Física, ações de currículo, identidade e práticas educativas.

Objetivo da entrevista:

Coletar dados através das respostas da Professora R das turmas observadas, sobre em que medida a escola interpela as/es/os estudantes quanto ao comportamento em relação às suas expressões de gênero, como também questões relacionadas ao preconceito, discriminação e qualquer tipo de violência (de gênero, raça, sexualidade, situações que fortaleça padrões impostos pela sociedade), exposição e exclusão. Assim como, identificar as situações em que a escola (e/ou outres/as/os agentes da educação), apoiam, acolhem, debatem, incentivam o protagonismo dos/as/es estudantes? Através das práticas pedagógicas e vivências do currículo.

ANEXO F – Questões iniciais para mapear o perfil da professora e das turmas**QUESTÕES INICIAIS**

Perfil da professora e das turmas (8 questões)

GRAVAR

- 1- Qual seu e-mail e telefone?
- 2- Qual seu nome e como você gosta de ser chamada?
- 3- Sua idade?
- 4- Pode declarar sua cor/raça?
- 5- Qual seu Gênero?
- 5- Qual a sua formação?
- 6- Quanto tempo de experiência como professora de Educação Física Escolar? E na rede pública de Ensino?
- 7- Como é a sua relação com os/as/es estudantes dessa escola?
- 8- Poderia traçar um perfil geral das duas turmas? Como são es/as/os estudantes, na sua perspectiva? Refiro-me ao jeito, as expressões, se são participativos/es/as, as potências e fragilidades, entre outros.

ANEXO G – Questões de aprofundamento

Currículo e prática pedagógica (8 questões)

GRAVAR

1. Durante a observação das aulas de educação física, a pesquisadora teve a oportunidade de observar várias atividades que você desenvolveu com as/es/os estudantes, tais como: a prática da yoga, dinâmicas de grupo, jogos, esportes, danças, brincadeiras e momentos de acolhimento e afetuosidade. A pesquisadora também presenciou o desenvolvimento de Seminários temáticos onde os/as/es estudantes soltaram a voz vivenciando o currículo e atividades avaliativas. Fale um pouco mais da sua prática pedagógica na área da Educação Física, em especial com as questões culturais.
2. Você considera que a comunidade escolar tem sido acolhedora em relação às questões da diversidade de gênero, respeito às diferenças entre si, na expressão, modos de ser e estar, ocupar os espaços ou existem muitos conflitos? Se sim, quais? Se não, por que imagina que isso aconteça?
3. Quanto à primeira parte da pesquisa: Você considera que os debates nas rodas de diálogo, através da dinâmica da caixa de pandora, que oportunizou o debate sobre as relações de gênero, sexualidade, identidades e diversidade, foram importantes para reflexões coletivas dos/as/es estudantes e no que diz respeito ao autoconhecimento? Por quê?
4. Você já presenciou ou sentiu alguma situação de ofensa, gestos ou palavras de constrangimento na escola (entre estudantes, professores/as, família, funcionários/as/es e/ou comunidade) relacionados a expressão de gênero, sexualidade – ou pautas inseridas na discussão da diversidade as quais trabalhamos?
5. Você considera que as/es/os estudantes são interpeladas/es/os pela escola no sentido de seguir padrões do que é ser homem e ser mulher – modelo cis heteronormativo - ou há outras propostas educacionais? Se existem outras, quais são?
6. Como vem sendo trabalhado seus conteúdos na perspectiva do respeito às diferenças, das questões sociais, formação cidadã? Há uma proposta teórico-metodológica? Uma linha de pensamento? Qual seu ponto de partida e onde pretende chegar?
7. A Educação Física, na sua perspectiva, é responsável pela saúde física e mental das/os/es estudantes da escola? E trabalhar nesse viés seria fazer relação à saúde?
8. Na nossa pesquisa, todos os corpos são importantes, exatamente do jeito que são, todos/as/es têm direitos e deveriam ter o privilégio de acessá-los. A escola pode promover o conhecimento das pautas e lutas por políticas de proteção, acessibilidade,

segurança e socioculturais. Você enxerga que há um trabalho, em conjunto com outras disciplinas, para que as/es/os estudantes sejam protagonistas e escritores do próprio futuro?

9. Os discursos de ódio foram alarmantes em todas as partes do mundo, principalmente nas últimas eleições mundiais e redes sociais virtuais. Em sua opinião, como educadores/as, o que podemos fazer para que o ambiente escolar não seja um espaço de destilamento de preconceitos e extremismos violentos e irracionais?

10. Por fim, seu planejamento continua o mesmo de dois anos atrás no que diz respeito às pautas da diversidade? Por quê? O que mudou na sua turma e no seu modo de pensar?

ANEXO H – Protocolo de acompanhamento de atividades da prática pedagógica

GÊNERO, INTERPELAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Poesias corporais e pedagógicas em uma Escola Pública Pernambucana Período: Anos de 2022/2023 Linha 1 - Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades.		
PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - Observação		
Escola: ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CHICO SCIENCE - OLINDA		Professora: Rebeka Rocha
Disciplina: Educação Física	Ano/série/turma: 2 ano Nutrição Ensino Médio	Tempo de observação: 20h/aula
Observador: Pesquisador: Rayssa Vasconcelos		
Objetivo da Observação: Compreender as Práticas Pedagógicas da professora de Educação física, a vivência do Currículo e a vivência da cultura e diversidade		

1. Aspectos Organizacionais	indicadores	Sim/Não
	A professora era pontual e assídua?	Sim
	A aula é realizada mediante ritmo estimulante e adequado ao nível de dificuldade proposto.	Sim
	Os estudantes eram participativos?	Sim
	O professor usa tom de voz adequado e atenta-se a necessidade estudantil?	Sim
	O professor permite ausências dos alunos (ir ao banheiro ou tomar água) de forma coerente.	Sim
	O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade.	Sim
	Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma	Sim

1.1 Otimização do tempo/espaço	O ambiente mantém-se organizado e propicia a relação democrática?	Sim
	A disposição dos alunos está adequada à aula.	Sim
	O professor usa critérios coerentes com o agrupamento dos estudantes? Não tinha sexismo nas aulas	Sim
	O professor circula pela sala de aula.	Sim
	Os professores utilizam espaços escolares além da sala de aula: Biblioteca/laboratório de Informática/Quadra	Sim
2. Aspectos Pedagógicos	indicadores	Sim/Não
2.1 Processos e estratégias de	A professora planeja suas aulas?	Sim
	Aplica às Situações de Aprendizagem propostas no seu planejamento de forma flexível e inclusiva?	Sim
	Utiliza o Caderno/formulário do Aluno como orientação para atividades da disciplina?	Sim
	Desenvolve projetos de Educação e diversidade?	Sim
	O professor utiliza outros materiais para o planejamento das aulas para desenvolvimento do Currículo Oficial	
	Livro didático	Não
	Outros recursos pessoais (revistas, jornais etc.)	Sim
	Recursos digitais – Currículo +	Sim
	Recursos para as aulas de Educação Física (bola, bambolê, corda, redes...)	Sim
	Demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo.	Sim
	Informa aos alunos sobre os objetivos da aula e as atividades a serem realizadas	Sim
	Considera os conhecimentos prévios dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos.	Sim

ensino aprendizagem	Promove contextualização entre o conteúdo e as vivências dos estudantes.	Sim
	Apresenta explicações claras sobre as atividades e situações de aprendizagem.	Sim
	Acompanha o desenvolvimento das atividades de forma interativa	Sim
	Propõe a aplicação das habilidades desenvolvidas na sala de aula em outros contextos.	Sim
	Adequa a linguagem à informação ou explicação quando não compreendida pelos estudantes	Sim
	Trabalha em rodas de diálogo?	Sim
	Propõe atividades de apoio aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias para atender as necessidades destes alunos.	Sim
	Apresenta devolutivas construtivas aos estudantes.	Sim
	Faz síntese dos assuntos da aula ao final.	Sim
	Trabalha em conjunto com seus pares, gestão e coordenação em proposição e realização de ações docentes.	Sim
	Preocupa-se com a saúde mental dos estudantes	Sim
	Identifica estudantes que precisam de apoio em relação à questão família x escola.	Sim
	Preza por um currículo com base no respeito à diversidade.	Sim
	Incentiva o protagonismo dos estudantes?	Sim
	Realiza avaliação diagnóstica/formativa e somativa?	Sim
	O professor realiza mediação de conflitos de forma positiva.	Sim

ANEXO I - FOTOS

