



***PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO: A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE
VIRIL NA ESCOLA***

***BODY PRACTICES AND GENDER: THE PRODUCTION OF VIRILE
SUBJECTIVITY AT SCHOOL***

***PRÁCTICAS CORPORALES Y GÉNERO: LA PRODUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD VIRIL EN LA ESCUELA***

Jerlane Santos Abreu¹

André Luiz França Alves²

Lívia de Rezende Cardoso³

RESUMO

Este estudo, fundamentado em uma abordagem pós-crítica e inspirado por Foucault, investiga as relações de gênero e a produção de subjetividades nas aulas de Educação Física em uma escola pública e, a partir da observação participante e do diário de campo, analisa como discursos de virilidade e normas de masculinidade hegemônica moldam comportamentos e influenciam dinâmicas pedagógicas. A pesquisa revela silêncios e resistências diante de temas, como gênero e sexualidade, frequentemente tratados como secundários. Destaca-se a atuação docente na reprodução (ou contestação) de estereótipos, especialmente quando meninas são desvalorizadas nas práticas esportivas. Também são analisadas tensões provocadas por discursos conservadores e o impacto da chamada “ideología de género” no ambiente escolar. Por fim, este estudo aponta para a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas, capazes de romper com modelos binários e normativos, valorizando múltiplas expressões corporais como forma de resistência e transformação no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Currículo. Gênero. Educação Física.

RESUMEN

Este estudio, basado en un enfoque postcrítico e inspirado en Foucault, investiga las relaciones de género y la producción de subjetividades en las clases de Educación Física

¹ Mestre em Educação (UFS). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

² Mestre em Gestão e Inovação Tecnológica em Saúde (UFS). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

³ Doutora em Educação (UFMG). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

en una escuela pública y a partir de la observación participante y el diario de campo, analiza cómo los discursos de virilidad y las normas de masculinidad hegémónica moldean comportamientos e influyen en las dinámicas pedagógicas. La investigación revela silencios y resistencias hacia temas como el género y la sexualidad, muchas veces tratados como secundarios. Se destaca el papel de los docentes en la reproducción (o desafío) de estereotipos, especialmente cuando se devalúa a las niñas en las prácticas deportivas. También se analizan las tensiones generadas por los discursos conservadores y el impacto de la llamada “ideología de género” en el ámbito escolar. Finalmente, este estudio apunta a la necesidad de prácticas pedagógicas más inclusivas y reflexivas, capaces de romper con modelos binarios y normativos, valorando las múltiples expresiones corporales como forma de resistencia y transformación en la vida escolar cotidiana.

PALABRAS-CLAVE: Cuerpo. Plan de estudios. Género. Educación física.

ABSTRACT

This study, based on a post-critical approach and inspired by Foucault, investigates gender relations and the production of subjectivities in Physical Education classes at a public school and based on participant observation and a field diary, it analyzes how discourses of virility and norms of hegemonic masculinity shape behaviors and influence pedagogical dynamics. The research reveals silences and resistance in the face of topics such as gender and sexuality, which are often treated as secondary. The role of teachers in reproducing (or challenging) stereotypes stands out, especially when girls are devalued in sports practices. Tensions caused by conservative discourses and the impact of the so-called “gender ideology” in the school environment are also analyzed. Finally, this study points to the need for more inclusive and reflective pedagogical practices, capable of breaking with binary and normative models, valuing multiple bodily expressions as a form of resistance and transformation in everyday school life.

KEYWORDS: Body. Curriculum. Gender. Physical Education.

Introdução

A Educação Física tem o corpo como objeto central de estudo e intervenção, o que a torna um campo privilegiado – e, ao mesmo tempo, arriscado – para disputas em torno das diferenças. No universo esportivo, regras pautadas por uma lógica binária reforçam modelos normativos de masculinidade e feminilidade, como revelam as recorrentes controvérsias envolvendo atletas trans e intersexuais (Camargo, 2021; Batista e Camargo, 2020). A exclusão desses corpos expõe como saberes biológicos, que historicamente fundamentam a área, continuam sendo mobilizados como instrumentos de controle e violência. É nesse cenário de tensão que compreendemos a Educação Física como um espaço potente de criação e resistência. Ao tematizar práticas corporais, ela abre brechas para o reconhecimento e valorização de corpos dissidentes. Por isso, mesmo atravessado

por lógicas neoliberais, o currículo da Educação Física ainda guarda o potencial de multiplicar fissuras, possibilitando que outros modos de habitar a escola se afirmem por meio dos corpos.

Diante disso, esta pesquisa se insere no exercício analítico e político de investigar quais corpos são (im)possíveis em uma dinâmica curricular da Educação Física escolar no Ensino Fundamental sob a égide do conservadorismo. Interessamo-nos em compreender como os discursos presentes nessa área contribuem para a manutenção ou quebra de normas de gênero e sexualidade, como forjam condutas ou produzem apagamentos. Nossa campo de pesquisa desenvolveu-se em uma escola do município de São Cristóvão/SE e é a partir desse território que buscamos compreender as formas pelas quais os currículos contribuem para construir, assujeitar e proliferar subjetividades.

Não buscamos oferecer respostas prontas, mas problematizar o que está naturalizado e refletir sobre os corpos que insistem em existir nos currículos de Educação Física (EDF), especialmente em um contexto marcado pelo avanço do pensamento conservador e pelo receio em abordar questões de gênero na escola. Com base nos estudos curriculares e de gênero, entendemos gênero e sexualidade como campos instáveis e fluidos, que não se reduzem ao sexo biológico, sendo atravessamentos de desejos, práticas, representações e relações.

Investigamos os espaços escolares por compreendê-los como lugares centrais na produção e reprodução das normas de gênero e sexualidade. Como afirma Preciado (2020), a escola “é o primeiro espaço de aprendizagem da violência de gênero e sexualidade. A escola não só não protegeu Alan como criou as condições para o seu assassinato social” (Preciado, 2020, p. 02). Reconhecemos, ainda, como aponta Paraíso (2018), que gênero e sexualidade, articulados, têm um potencial transformador muito maior do que aquele que temos conseguido mobilizar.

Pesquisar gênero na EDF escolar é trilhar em um campo marcado por binarismos. Nessa direção, ao analisar a pesquisa de Evangelista (2018), constatamos que as questões de ordem biológicas, hormonais e anatômicas influenciam para que estudantes associem o feminino à dança e o masculino ao futebol, por exemplo, como algo inato e universal. Nesse sentido, para Nicolino (2020), é preciso refletir que “gênero vem sendo ensinado e que as práticas corporais ao mesmo tempo em que possibilitam desestabilizar prerrogativas biológicas essencializantes que justificam desigualdades, também podem contribuir para reproduzi-las” (Nicolino, 2020, p. 21).

Atentos a tais questões de gênero no campo da EDF escolar, apresentamos os caminhos metodológicos e analíticos, bem como caracterizamos o contexto de produção de discursividades do campo escolhido. Em seguida, narramos e discutimos algumas cenas escolares selecionadas para este artigo, com o intuito de evidenciar as produções generificadas e as tímidas possibilidades de escape em torno das práticas corpóreas nas aulas de educação física.

Observação participante como caminho pós-crítico de desnaturalização curricular

Investigar o currículo no cotidiano das aulas de Educação Física nos coloca em contato com diversos campos teóricos e práticos, repletos de interações e experimentações corpóreas. Nesse sentido, alinhados à perspectiva pós-crítica, elegemos a observação participante como eixo metodológico central deste estudo. Segundo Gil (2010), Whyte (2005) e Marques (2016), a observação participante permite uma visão ampliada da comunidade, à medida que a compreensão e problematização de uma dinâmica social específica requerem a interação direta entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Essa metodologia exige do investigador um envolvimento dinâmico e simultâneo com o campo e suas interações, favorecendo uma abordagem crítica, reflexiva e interrogativa das estruturas de poder presentes no contexto escolar.

Optamos pela observação participante, considerando que à época da pesquisa, uma das autoras atuava como coordenadora pedagógica da escola onde o estudo foi realizado, enquanto também desenvolvia seu doutorado. Assim, seu envolvimento com o campo já se encontrava estabelecido. Nessa perspectiva, reconhecemos que o pesquisador está implicado no processo de investigação e que essa implicação exige atenção constante aos seus próprios envolvimentos e posicionamentos no campo. Como destaca Moreti (2018), a observação participante:

[...] proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e sujeitos escolares em suas interações. Por outro lado, envolve a sensibilidade para perceber falas, gestos, tensões, astúcias e utilizas que somente um olhar denso e cuidadoso é capaz de captar. Para se chegar a uma descrição densa é preciso se situar, dialogar com os sujeitos escolares e ir além de uma visão panorâmica (Moreti, 2018, p. 06).

Gil (2010) associa a observação participante à coleta de dados na pesquisa etnográfica, permitindo maior envolvimento com o campo, o que a torna produtiva. Já

Marconi e Lakatos (2010) alertam para o fato de que o pesquisador, ao interagir com a comunidade pesquisada, também pode ser influenciado por afetos e simpatias, o que representa um desafio à objetividade científica. Por outro lado, Whyte (2005) considera essa característica um ponto de potência, pois permite ao pesquisador ampliar sua percepção e acessar a complexidade da realidade investigada.

Desse modo, reconhecemos o currículo escolar como um território fértil de investigação. Nesse ponto, alinhamo-nos a Unger e Cardoso (2021), que compreendem a escola como um espaço efervescente de cenas cotidianas — um misto de encantamento, temor e fascínio — que merece atenção investigativa minuciosa. As autoras também defendem o uso da etnografia pós-crítica como ferramenta de aproximação e envolvimento com o campo empírico, o chão da escola.

A produção dos dados deste estudo se deu por meio da observação participante, priorizando o cotidiano escolar em suas múltiplas expressões: conversas, enunciados, imagens, arquitetura, atitudes e relações corporais. Buscamos lançar um olhar atento à rede de práticas que compõem o território escolar – aulas e “espaços outros” –, como culminâncias de projetos, festas, conversas informais com professores e estudantes. Antes da inserção no campo, estabelecemos diálogos prévios com a equipe pedagógica e com os professores. As observações foram realizadas em turmas do 6º ao 9º ano da E.M.E.F., durante as aulas de Educação Física, que ocorriam em dois períodos semanais, nem sempre consecutivos. Valorizamos tanto as observações em espaços como quadra, pátio e salas externas quanto a convivência com os docentes nos momentos informais.

Partimos do princípio de que as possibilidades investigativas nascem de um constante repensar das chamadas “verdades”. Inspirados por Foucault (2015), compreendemos que a verdade não é absoluta, mas produzida por “regimes de verdade”, que circulam e se legitimam por meio dos discursos. Essa é também a base das investigações pós-críticas de Paraíso (2014), que defende a necessidade de interrogar as verdades cristalizadas pelas leituras, sensações e visões que nos constituem.

Nessa perspectiva, o aporte teórico-metodológico desta pesquisa se ampara em teorias que se disseminam enquanto pós-críticas, sustentadas por um conjunto de estudos teóricos “pós”, como os estudos pós-coloniais, pós-estruturalistas, pós-modernos, pós-marxistas, dos estudos culturais, feministas, de gênero, teorias *queer*, bem como de narrativas étnico-raciais e da filosofia da diferença (Meyer; Paraíso, 2014). Esses conjuntos teóricos, ao mesmo tempo em que se conectam, possuem suas especificidades, distinções e questões próprias. A perspectiva pós-crítica preocupa-se em problematizar o

contexto pós-moderno e seus conjuntos de teorias também conectam e confrontam-se operando sobre uma visão de mundo interpretativa, provisória, desprendendo-se das amarras do positivismo e do essencialismo.

Além disso, tomando como base pesquisas no campo do currículo sob o pensamento foucaultiano, compreendemos que a ação do poder nos currículos articula-se pela mediação dos discursos. Para Foucault (2008), o poder é produtivo e não apenas reflexo de repressão; está correlacionado com o saber e é a partir de práticas discursivas que o saber é produzido pelo exercício do poder, que está sempre a controlar os corpos. O poder se exerce em todas as instâncias minuciosas da vida, de cada sociedade e do tempo histórico. A noção de discurso também é importante nesta pesquisa. Para Foucault (2008), o discurso, enquanto um conjunto de enunciados, forja os objetos que falam. Esses enunciados possuem uma repetição, reprodução, mas também dispersão. Por isso, o discurso, não só produz verdades, mas também se apresenta como uma força que define através de relações de poder, o que pode ou não ser dito, moldando diversas maneiras de se constituir no mundo.

Contudo, em meio às tramas teóricas, culturais e discursivas, buscamos “estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso” (Paraíso, 2014, p.30) para apontamentos e reflexões dos enunciados, conforme o funcionamento que os próprios achados discursivos circunscrevem. Deste modo, buscamos o enfoque nos processos de subjetivações dos corpos possíveis, a partir das práticas e dinâmicas curriculares no cenário da Educação Física escolar, suas relações com gênero, sexualidade, bem como as investidas da governamentalidade neoliberal.

Reconhecemos que, no chão da escola, a dinâmica do currículo e os corpos possíveis em suas diversas afetações nos conduzem à escolha da observação participante, uma vez que esta possui elementos e composições metodológicas essenciais para a produção dos dados nos estudos micro de investigação em sala/quadra de aula. Assim, para tratarmos dos dados empíricos, também nos inspiramos na *análise do discurso*, sob a perspectiva foucaultiana, reconhecendo que pelo discurso é possível compreender que verdades estão sendo produzidas e vão se transformando e, portanto, moldando, persuadindo modos de pensar, agir e sentir pelas práticas discursivas.

Intencionamos um exercício constante de reflexão, tanto nas perguntas que possam emergir com a investigação, quanto nas ferramentas e procedimentos, ou mesmo flexibilizando o próprio objeto. Por isso, se faz necessário desnaturalizar enunciações e reconhecer que os discursos de verdade são produzidos e que, ao mesmo tempo, podem

ser criados e reinventados, seja escutando, mapeando, registrando suas variações e constâncias, em pleno movimento com as formações discursivas que emergem junto aos corpos e discursos do território escolar.

Pesquisas e práticas sob contestação da “ideologia de gênero”

Em uma tarde de sexta-feira, estávamos reunidos na sala dos professores durante o horário do intervalo, aproveitando um lanche coletivo. Comecei a dialogar informalmente com dois professores sobre o processo de doutoramento, quando outros também se aproximaram e o diálogo foi direcionado para explicação do meu objeto de pesquisa. Primeiramente, um dos professores me questionou: “mulher, é verdade que você está pesquisando sobre esse negócio aí de ideologia de gênero?” Outro professor também reforçou a pergunta, com tom de risada e expressou: “vixe! Como é isso? Tenho curiosidade também!” (Diário de campo, março de 2024).

Ao começar a responder ambos, a pesquisadora percebeu que a maioria passou a observar o assunto enquanto comia. Inicialmente, explicou que teriam um momento de formação sobre relações de gênero na escola, pois o tema tem sua complexidade, relevância e urgência, o que exigia um espaço formal e predefinido para debater o assunto. Com isso, apenas foi mencionada uma breve ideia da tese, lembrando que estava disponível uma cartilha no grupo da escola: *Cartilha de Direitos da Comunidade LGBTQIAPN+: Entendendo a diversidade e contribuindo para assegurar os direitos da comunidade*. Reforçou-se, ainda, que esse seria um exercício fundamental para todos/as docentes, sobretudo em relação à forma como nomeamos e nos referimos às crianças e jovens, para evitar preconceitos e ignorâncias diante da diversidade.

Aquele momento foi desafiador. Sabia que, por trás das perguntas, havia intenções que não eram necessariamente compreender, mas julgar, carregadas de visões conservadoras, com base em uma formação religiosa específica e até mesmo partidárias bem estabelecidas. No desenrolar da conversa, fui interrompida por um professor que argumentou: “não sei bem se quero entender isso, viu? Eu preferia entender mesmo como devemos agir diante de tantos problemas mais pontuais. Você mesma já percebeu, né? Não estamos conseguindo dar aula, nossos alunos estão cada vez piores, não querem nada” (Diário de campo, março de 2024).

Esse desabafo foi seguido de um silêncio quase ensurcedor e logo surgiram outras afirmações e questões que ecoam, enunciados que tencionam argumentos sobre a baixa aprendizagem dos alunos. Percebemos que qualquer discussão que envolva gênero e sexualidade na escola é frequentemente tratada como secundária ou, em muitos casos,

sequer mencionada. Isso ocorre não apenas devido a distorções teóricas e conceituais que cercam a temática, mas sobretudo em razão da forte influência da propagação da chamada “ideologia de gênero” (Paraíso, 2018). Poloni e Furlan (2022) evidenciam que, devido à lacuna na formação, professores de Educação Física justificam se sentirem incapazes para essa discussão ou mesmo intervenção. Em estudos mais recentes, como nas pesquisas de Mezaborra e Silva (2024), também evidencia-se que:

observa-se, então, que, além do despreparo ser um empecilho para trabalhar a temática gênero e sexualidade na escola, existe um receio dos (as) professores (as) em realizar esse tipo de discussão, visto que ainda é considerado um tema polêmico, marcado por tabus, preconceitos e impedimentos, inclusive legais (Mezaborra; Silva, 2024, p. 12).

Para Nicolino (2020) e Garcia e Brito (2018), parece haver na Educação Física escolar uma certa passividade ou mesmo uma omissão sobre as situações em que meninos e meninas passam por preconceitos e hierarquias associados a questões de gênero e sexualidade. Nicolino e Paraíso (2018) destacam que a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade na EDF escolar, especialmente em teses e dissertações até 2014, foram majoritariamente produzidas por mulheres. Esse dado é muito significativo, porque também revela como mulheres marcaram e marcam politicamente a escrita científica dessa área.

Os vestígios do despreparo nos debates sobre o assunto também intensificam a propagação da ideologia de gênero e, como afirma Paraíso (2018), suas marcas são inúmeras, mas agem principalmente pela inundação de moralismos, identidades fixas e generificadas. Nas palavras de Santos (2009), a falta de conhecimento sobre o debate de gênero justifica o silêncio pedagógico, mas ressalta que a Educação Física é um dos componentes curriculares mais próximos do diálogo para o debate de corpo, gênero e sexualidade.

O não dito foi um elemento definidor no contexto analisado, a partir dos silêncios observados em torno dos debates de gênero e sexualidade. No entanto, com a chegada de novos integrantes docentes na escola e com a proposta desta pesquisa, as disputas de gênero ficaram mais evidentes. Reconhecemos, também, que nenhum espaço social no mundo está isento das relações de gênero, uma vez que, todo marcador social atravessa todas as esferas da vida. Para Louro (1997), essas categorias estão principalmente na escola, sendo produzida e produzindo corpos e, portanto, não podemos desligar ou se despir delas.

No entanto, para alguns professores, a escola deveria ser um espaço neutro e deveria estar isenta dessa reflexão, como se as diferenças de gênero não tivessem nenhum impacto no aprendizado. Essa visão ficou evidente quando uma integrante, que havia chegado no meio da conversa, retrucou interrompendo o debate: “*chega desse assunto, né? Afinal, o que esse povo quer ser ou quem querem pegar (risos), deve ser tratado em casa. A gente não está dando conta nem de ensinar o básico do conteúdo...*”. *Respirei! E duvidei sobre até que ponto esse diálogo poderia mesmo provocar reflexões. É possível diálogo quando há recusa na escuta?* (Diário de campo, março de 2024).

Como referenciado por Scott (2012), quando o assunto é atrelado a estruturas de tradição e de poder, é muito difícil provocar desconstrução de categorias naturalizadas. Desnaturalizar implica quebrar algumas razões cristalizadas. Entretanto, em meio às dúvidas que vão tentando desestabilizar a luta, seguimos acreditando que para o triunfo da norma só é preciso que não façamos nada. Silenciar não deve ser uma opção. Nesse sentido, devemos analisar o que os silenciamentos provam:

conformar à lógica, naturalizando-a. O que significa dizer que as (os) docentes, ao justificarem a falta de ação pedagógica, por não perceberem os conflitos e as questões que envolvem a sexualidade, estão impossibilitando enfrentamentos, questionamentos e diálogos sobre as experiências produzidas nos e entre os corpos (Nicolino; Paraíso, 2018, p.98).

Com isso, reforçamos que as relações de gênero e sexualidade impactam na aprendizagem, não apenas porque interferem na motivação estudantil. Não é uma questão ideológica, mas sim discursiva. Isto é, a escola constrói corpos mais confortáveis para o alinhamento da aprendizagem e das expectativas disciplinares. A vontade de poder sobre os corpos que fogem ao estabelecido pelas normas sufoca-os, torna suas trajetórias mais difíceis e incompatíveis com o que se espera do “aluno ideal”, sobretudo a partir da perspectiva pedagógica e avaliativa docente (Cardoso; Paraíso, 2015).

A produção da subjetividade viril nas práticas corporais

Nas aulas de Educação Física, corpos masculinos e femininos estão sempre em constantes disputas, ainda mais em contextos cujas experimentações e desafios corporais possuem uma perspectiva esportivista, de rendimento, e preparatória para os eventos esportivos e jogos escolares. Diversas pesquisas sobre relações de gênero nas aulas de EDF, como as de Altmann (2015), indicam que “meninos ocupam, na escola, espaços mais amplos do que meninas” (Altmann, 2015, p. 74). Embora essas ocupações não sejam

definitivas, pudemos observar que o domínio de espaços, a valorização de habilidades, os discursos sobre comportamentos esperados e os corpos que são validados e enaltecidos, continuam a fazer da escola e dos esportes um espaço predominantemente *viril*.

Era uma segunda-feira chuvosa e, logo nos dois primeiros horários, a professora Suzana (nome fictício) fez chamada, da turma do 7º ano “A”, que tinha 25 alunos, mas apenas 15 haviam comparecido. Muitos alunos haviam faltado, pois, com a chuva, o acesso até onde os carros passavam ficava limitado. Diante disso, a professora propôs uma atividade no pátio coberto da escola. Como estava chovendo, era o único local para realizar a prática. A atividade proposta foi algumas variações do futebol de mesa. A mesa utilizada era um birô velho, com os pés enferrujados, e havia apenas duas bolas: uma de borracha e outra, que aparentava ser o resto de uma bola de futsal. O objetivo do jogo era trabalhar os fundamentos básicos de manipulação da bola com os pés, estimular a melhoria de capacidades físicas, o trabalho em equipe, dentre outros. Os alunos foram divididos em 3 equipes, que faziam rodízio entre os três times, sorteados pela professora inicialmente (Diário de campo, junho de 2024).

O primeiro conflito surgiu neste momento: a decisão de como e quem iria compor cada equipe, por escolha da professora. Mesmo com os alunos insatisfeitos, a professora exerceu sua autonomia, justificando que o objetivo era “equilibrar os grupos”, colocando separados os alunos que já tinham certas habilidades com o futsal e futebol com aqueles que ainda estavam iniciantes e outros que pouco realizavam as práticas. Ela só conseguiu convencê-los, quando explicou que a proposta era que uns ensinassem e tivessem paciência com os outros, pois assim seria mais justo, tanto para a aprendizagem, quanto para a pontuação de todos.

Enquanto alguns resmungavam, pois demonstravam descontentamento com a proposta da aula, outros verbalizavam falas, como: *não vou ter paciência com essas gurias, que só fazem merda e não acertam uma!; Até que enfim, uma aula boa que nós pode jogar!* [Fala de uma aluna que julgava participar pouco, porque o professor anterior não incluía outras atividades além do “dar a bola para os meninos”]; *Você tá brincando professora? Como não podemos escolher nossos amigos para o time? Ter que aguentar essas meninas que nem sabem de nada?; A escola não tem nem uma bola que preste pra fazer esse jogo!; Ah, deixe de falar besteira, pior é você que nem tem bolas aí dentro e tá vivendo!* [Apontando para a genitália do colega]; *Oxe, sai daí macumbeiro véio! Não acerta uma, aprenda com quem sabe fazer!* (Diário de campo, junho de 2024).

Silva e Botelho-Gomez (2013) apontam que “aos meninos e homens que mais incorporam os padrões da masculinidade hegemônica é-lhes concedido mais capital social, enquanto os que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados” (Silva; Botelho-Gomez, 2013, p.51). Essa masculinidade hegemônica “se manifesta no mundo esportivo transformando as práticas corporais em um espaço de categorizações, em que corpos masculinos e femininos raramente se misturam” (Morais e Silva; Medeiros; Quitzau, 2020, p. 33). Percebemos que essa lógica opera intensamente no contexto pesquisado, ou seja, os processos de subjetivação e a construção social dos corpos ocorrem de forma intensa e explícita nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, as pesquisas de Castro e Souza (2024) também reforçam essa analítica. Eles enfatizam sobre processos de subjetivação e a construção social dos corpos nas relações de gênero durante as aulas de Educação Física, em uma escola pública do ensino médio do Rio de Janeiro. Os resultados apontam que, “para ser aceito em seu círculo social, é necessário aderir a um “padrão” de masculinidade hegemônica, o qual inclui demonstrações de virilidade, discussões sobre relacionamentos com mulheres e alegações de envolvimento com várias parceiras” (Castro; Souza, 2024, p. 12-13). Desse modo, a aceitação social entre meninos se entrelaça pela adesão de um padrão de masculinidade hegemônica que exige demonstração de virilidade e discursos sobre relacionamentos heterossexuais.

É importante salientar que, nos processos de subjetivação dos corpos e sujeitos, as expressões e falas vão criando esquemas de verdades que, no contexto escolar, produzem efeitos múltiplos, entre eles, a validação de uma subjetividade *viril*, como nos afirma Foucault (2000):

[...] a maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (Foucault, 2000, p. 276).

Nesse sentido, vemos que os sujeitos vão sendo moldados por discurso e práticas que operam na cultura escolar. Foucault também nos alerta que a subjetivação não ocorre como um processo individual, mas vincula-se a técnicas de governamentalidade, ou seja, os modos pelos quais as normas e os discursos instrumentalizam os indivíduos a governarem a si e aos outros. Assim, vemos isso no âmbito escolar, pela normalização de modelos e masculinidade que reafirmam sua virilidade como um padrão dominante.

Diante do exposto e tomando como base os processos de subjetivação docentes observados, identificamos que a subjetividade viril é um elemento estruturante na construção das masculinidades e, portanto, uma fundamentação basilar nesta analítica. Com isso, compreender esses mecanismos é fundamental para não só reconhecermos a subjetividade viril como um eixo estruturante das relações escolares, mas para problematizar este como um efeito desse dispositivo escolar. Para Moraes e Silva, Medeiros e Quitzau (2020), essa noção de masculinidade “precisa ser colocada em discussão e deve ser urgentemente problematizada como ferramenta política e educacional, e a Educação Física escolar pode desempenhar um papel no combate a essa onda conservadora” (Moraes e Silva, Medeiros; Quitzau, 2020, p.31).

Para além de um traço individual, trata-se de um mecanismo social discursivo que legitima determinados modos de ser, ditas verdades sobre corpos e performances de gênero e, portanto, produz e reproduz modos viris de existência que exclui aqueles que se desviam desse modelo normativo. Desse modo, a subjetividade *viril* também surge em meio a essa construção de práticas institucionais, como a escola, centros esportivos, e programas midiáticos, estes que atuam como outros dispositivos que reforçam a valorização dos desempenhos físicos e competitivos pela via da exaltação das masculinidades. Na verdade, de acordo com Moraes e Silva (2012), desde o século XX, pode-se observar que o esporte tornou-se também algo separador e sexista, constituindo-se como um território masculino por excelência.

Ao reforçar padrões de virilidade e subordinações, a escola tornou-se um dos principais espaços de reprodução da construção histórica social e discursiva, que vai estabelecendo os modos masculino hegemônicos. Esse processo não se limita apenas por suas expressões e traços biológicos, mas, sobretudo, a partir de um conjunto de performances, exercícios das relações de poder, reforçando modos de ser masculino, o que faz com que o esporte assuma um papel que “constrói, forja e educa a masculinidade hegemônica deixando sequelas nos variados contextos esportivos, fato que é facilmente observado nas aulas de Educação Física escolar (Brito; Santos, 2013, p. 239).

Retomando algumas bases teóricas que fundamentam a construção dessa diferenciação hierárquica entre meninos e meninas, reconhecemos as tentativas de supremacia dos corpos masculinos desde o modelo monossexual,⁴ anterior ao século

⁴ Sobre esse modelo monossexual e do paradigma de diferenciação sexual, ler Preciado (2022) em “Eu sou o monstro que vos fala”.

XVIII, e, posteriormente, a partir do paradigma binário da diferença sexual por volta dos séculos XVIII e XIX. Preciado (2022) traz essa análise para argumentar sobre o regime de diferenciação enquanto uma construção epistemológica e histórica e, acrescento, discursiva, estabelecida ao longo do tempo. Para Brito e Santos (2013),

a masculinidade hegemônica é aquela ligada a legitimação do patriarcado. Refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo exige e mantém uma posição de liderança na vida social, possuindo estreita ligação com a posição dominante dos homens, exclusão de outras formas de masculinidades e submissão das mulheres (Brito; Santos, 2013, p. 237-238).

Na transição do modelo monossexual para a diferenciação sexual, este primeiro considerava o corpo masculino como referência anatômica e ontológica, um padrão político e social perfeito em relação ao corpo feminino, que era visto como variação inferior dele. Já o segundo se estabelece pelo reforço das ciências, consolidando, assim, homens e mulheres a oposições distintas e complementares na sociedade, legitimando a subordinação feminina. Nesse modelo, a hierarquia ganha forças, porque tendenciou a legitimação do regime patriarcal, logo, “uma nova epistemologia binária baseada num ‘sistema de oposições’ entre os sexos foi estabelecida” (Preciado, 2022, p. 308).

Esse processo histórico se reflete no nosso cenário de análise, uma vez que a crítica evidencia o desempenho das meninas e exalta a habilidade dos meninos, revelando-nos a continuidade dessa lógica de oposições distintas de diferenciação entre meninos e meninas. Assim, corpos masculinos são valorizados e reconhecidos como referência de força/desempenho, enquanto corpos femininos são reduzidos à fragilidade/incapacidade. Para Preciado (2022), o corpo feminino, em sua historicidade, foi definido pela ausência anatômica de um pênis, ausência de soberania entre os corpos e de sua construção inferiorizada. No contexto escolar, isso continua sendo visto pela falta de habilidade, aptidão esportiva e de legitimidade nos espaços esportivos. Para Brito e Santos (2013), essa “diferença de desempenho motor das meninas nos esportes, é o grande problema enfrentado pelas mesmas nas aulas conjuntas com os meninos, gerando situações de exclusão” (Brito; Santos, 2013, p. 235), e gera a dificuldade que masculinidades/feminilidades têm de praticar esportes em conjunto.

Na aula seguinte, a professora iniciou sua aula refletindo os acontecimentos da atividade passada, em termos de atitudes e comportamentos. Alertou que não toleraria falta de respeito, nem com as crenças ou com os erros de meninas e meninos que estavam aprendendo os movimentos. Orientou, em tom firme e para todos ouvirem: “meninas, não

permitam que os comentários as paralisem! A intenção desses comentários é só desestabilizar e enaltecer eles mesmos! Lembrem que todos estão aprendendo. Todos devem respeitar as diferentes habilidades de cada um. Combinado, turma?” (Diário de campo, junho de 2024).

Em diversos momentos, as intolerâncias em relação aos erros aumentaram, especialmente, quando as meninas erravam, seja no jogo do queimado, vôlei, ginástica ou capoeira. Os erros cometidos pelas meninas eram frequentemente mais expostos e zombados pelos colegas. Como uma espécie de destaque, necessidade, ou mesmo camaradagem entre eles, tinham a euforia de evidenciar sua virilidade em contraponto à suposta fragilidade delas. O comportamento nas aulas de Educação Física, em meio à euforia da competição, refletia uma dinâmica de gênero em que, de maneira violenta, os meninos destacavam suas habilidades.

Para Devide e Moreira (2020):

na escola e nas aulas de Educação Física escolar (EFe) espera-se de meninos e meninas comportamentos diferenciados e opostos: meninos jogam futebol, esportes de contato e ocupam os espaços, enquanto meninas dançam e se envolvem com atividades mais passivas. Contudo, é importante reconhecer que no interior desses grupos, há heterogeneidades entre os meninos e entre as meninas no que tange às habilidades motoras, idade, força, entre outros aspectos (Devide; Moreira, 2020, p. 50).

Os efeitos nas alunas eram: *não sei, não consigo, não quero, não vou nem tentar*. Isso evidencia que os corpos vão tomado formas a cada enunciado proferido por colegas, pela ausência de práticas inclusivas ou mesmo pela distinção nas práticas. Nas palavras de Augusto e Neira (2021, p.02),

um corpo que toma forma a cada palavra lançada ao vento: palavra que é matéria, que impregna nos poros e cria um corpo homem e um corpo mulher, corpo contido. Corpo esse que se faz em ação, em repetição, em constância e todo dia. Não é somente reprodução do que se vê, é produção e manutenção de um cenário que privilegia alguns, violenta outros e molda todas/os. E se ousar escapar, a violência atravessa, chega pelo verbal, pelo psicológico, pelo físico. Chega na tentativa de (re)organizar um corpo fugitivo, um corpo que ousa sair da linha, um cenário que desestabiliza, tenta (re)instaurar a suposta ordem (Augusto; Neira, 2021, p. 02).

Essa questão vai além do vencer a competição, pois envolve o constante anseio de convencimento e validação do que é “ser homem” e o que é “ser uma mulher”. A seleção de determinados esportes só reforçava a ideia de que o corpo feminino é mais fragilizado ou menos apto para a performance esportiva, além de limitar que elas próprias pudessem

explorar suas capacidades e expressões corporais de maneira mais inclusiva e democrática. Nessa mesma direção, Altmann (2015) aponta que nas aulas de outros contextos investigados, uma baixa “sensação de competência” manifestava-se mais frequentemente entre meninas. Isso não significa que os meninos nunca se mostrassem pouco competentes; eles buscavam disfarçar suas dificuldades, camuflando sua inabilidade para jogar vôlei e chutando a bola como se fosse um jogo de futebol.

Com isso, conseguimos compreender que as normas de gênero empregam expectativas sociais nos corpos femininos e masculinos, e, tendem a paralisar seus potenciais. Os estudos de gênero que focalizam práticas de exclusão notaram que a habilidade motora é um dos fatores centrais para a exclusão ou inclusão de meninos(as) nas atividades da EF e, junto ao discurso machista, constroem uma assimetria de gênero nas aulas dessa área (Devide; Moreira, 2020). Quando a expectativa social alimenta isso com seu modo de controle, governa para que meninas e meninos menos habilidosos gerem uma autopercepção de menor competência e não pertencimento, reforçando a inútil ideia e dual que há “coisas de meninos e coisas de meninas”.

Em alguns contextos, o vôlei é estigmatizado como esporte feminino. Presenciamos, por diversas vezes, alguns alunos demonstrarem que não queriam jogar vôlei porque seria um esporte pra “viado”. Ou seja, o gesto de “chutar” a bola de vôlei, envolve um movimento mais agressivo, o que é valorizado como característica do masculino. Enquanto o ato de sacar, enquanto movimento mais controlado, que seja sugestivo de fragilidade, é um desafio à sua afirmação de “homem viris”.

Bento (2017) afirma que assumir uma “identidade de gênero é um processo de longa e ininterrupta duração” (Bento, 2017, p. 92). Assim, sobre o caráter inconcluso do corpo, observamos que os meninos frequentemente buscam reafirmar sua virilidade e, portanto, validar o fracasso da relação dicotômica e determinista da referência binária dos corpos e gêneros. Bento (2014), ainda afirma que gênero também serve para construir corpos como uma maquinaria de produção de seres humanos, através de uma série de dispositivos médicos, religiosos, dentre outros, que tentam, demasiadamente, produzir a afirmação do que é “ser homem/mulher”. Nessa direção, ela problematiza que, “se considerarmos que esse sistema de gênero não serve, pois produz exclusão e sofrimento, então o que deveríamos fazer?” (Bento, 2014, p.485).

Contudo, se essa dicotomia de gênero tivesse sido bem-sucedida, meninas e meninos não precisariam se afirmar constantemente dentro dessas categorias rígidas. Além disso, a educação, não seria tão coercitiva, tentando ajustar, enquadrar e adequar os

corpos a normatividades preestabelecidas. Outrossim, se fosse uma condição natural e imutável, não necessitaria de tantos investimentos para manutenção dessas fronteiras tão bem delimitadas de gênero.

Nay e algumas subversões das fronteiras de gênero no esporte escolar

Os meninos ocupavam as cenas escolares, habitando territórios generificados, masculinizados e viris. Poucas foram as tentativas de escapes, mas elas existiram. Afinal, “por trás das máscaras de feminilidade e masculinidade dominantes, por trás das máscaras de heterossexualidade normativa, existem, de fato, múltiplas formas de resistência e desvio” (Preciado, 2022, p. 292). Junto a eles, estava a aluna Nay. Reconhecida como “*um verdadeiro homem na quadra*”, não era excluída nos jogos, se comparada às outras colegas. O pronunciamento que traz o comparativo de Nay enquanto “*um verdadeiro homem na quadra*” induz a negação da “*posição das mulheres nos esportes*” (Brachtvogel et al., 2019, p.33).

Nas aulas de Educação Física, Nay encontrava seu espaço de valorização. Muitos a queriam em seu time, principalmente no jogo hegemônico, o futsal, queimado, jogos diversos, corridas, ou qualquer modalidade nas quais ela era sempre requisitada. Um certo dia, nos jogos escolares internos, um dos times masculinos estava incompleto, porque um dos componentes do time ficou doente. Os colegas e Nay pediram permissão aos professores organizadores para que ela pudesse substituí-lo. Os professores pediram opinião à coordenação, que estava envolvida nos jogos. Todos foram favoráveis e viram a participação dela como positiva e os argumentos para sua entrada foram múltiplos.

Nay se pronunciou primeiramente já contestando: “*deixa eu jogar professor! Libere aí vai! Que diferença faz eu ser menina? Eu sei jogar; isso que importa!*”. O professor respondeu que precisaria pensar, pois havia time feminino também. Entretanto, para ela, não era motivante, justificando que as meninas não treinavam nada. O professor afirmou que esse era um momento de diversão, que deixassem a rivalidade e hipercompetição e pensassem na experiência de estar jogando com os colegas, que a medalha era menos importante que a diversão e aprendizagem.

Depois de algumas conversas, corroborando a entrada de Nay, outra professora defendeu que não importava o gênero, mas que ela “*soubesse jogar*”. Entretanto, outra professora completou afirmando que ela nem merecia jogar, porque aprontava demais nas aulas, mas daria essa chance para ela contribuir com os estudos dela. A coordenação

pedagógica justificou que sonhava que os jogos sempre fossem mistos. Já os colegas proliferaram diversas opiniões positivas à sua entrada no time, tais como: *ela é menina, sim e dai?; -Ela é menina, mas sabe jogar?; - Sabemos que ela não vai deixar a gente passar vergonha; - Eu não me importo dela no jogo; ela joga melhor que muito menino; - Na verdade ela joga como menino (risos); -A gente vai pegar leve com ela, para não machucar! (risos sarcásticos); -Eu prefiro a ela que muitos de vocês!* (apontando para uns do time adversário que não gostaram da ideia).

Percebemos que as justificativas que validaram a permanência de Nay no “time de meninos”, reforça os estereótipos da feminilidade como frágil e a masculinidade como viril, ao mesmo tempo que valida que mulheres que treinam devem e podem jogar. Não porque a viam como menino, mas porque ela tinha as características de “*ser tão boa quanto os meninos*”. Nesse sentido, Damo (2005) vai argumentar que no Brasil, meninos jogam “para se fazerem meninos”, uma vez que, “o futebol é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da homossociabilidade masculina e de certo modelo de masculinidade” (Damo, 2005, p. 140).

Sobre este prisma, reconhecemos que o professor de EDF escolar é grande agente de reconfigurações e desconstruções dos estereótipos que historicamente tem limitado essa prática pedagógica, além de que, ele precisa “favorecer a problematização das repetições e dos deslocamentos relativamente a preconceitos e discriminações por questões dessa ordem nas práticas da EF” (Brito; Leite, 2017, p.495).

Em tempos de governamentalidade neoliberal, vemos que a competição está ainda mais evidente, uma vez que o ambiente escolar está cada vez mais polarizado pelo incentivo de avaliações constantes, internas e externas. Segundo os professores da área, na EDF escolar das escolas da cidade de São Cristóvão, a competição se solidifica nas demandas e currículos escolares pautados nessa necessidade de “*formação esportista*”, também incentivada demasiadamente pela secretaria de esportes local. Como nos afirmam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo tem se aperfeiçoado cada vez mais como uma nova razão de mundo e, portanto, tem se alimentado de crises e problemáticas que ele mesmo produz.

Assim, podemos analisar que a EDF escolar, muitas das vezes, alimenta-se de forma equivocada pelas próprias demandas do esporte de alto rendimento, que, assim como a proposta neoliberal, quer produzir corpos e subjetividades cada vez mais competitivas, que devem agir conforme as ilimitadas exigências do mercado e da produtividade; talvez esse assunto demandaria uma outra seção. Entretanto, o que nos

chama atenção é que a analítica aqui é sob o território escolar, logo, os esportes midiáticos, as suas configurações e exigências precisam ser refletidas e não reproduzidas em um espaço de formação ampla e humana, que é a escola.

Desse modo, pensar os esportes como conteúdo unívoco ou mesmo contemplá-lo no seu aspecto hipercompetitivo é uma posição limitante da área e a consideramos, portanto, negligência pedagógica diante das múltiplas possibilidades que a área oferece. Lutas, Ginásticas, Práticas Corporais de Aventura, Danças e os Esportes em suas diversas tematizações e manifestações culturais deveriam ser elos de contemplação, fruição e experimentação. O currículo da EDF escolar, portanto, tem uma ação política e pode contribuir com possibilidades de aprendizagens esportivas fundamentadas em aprendizagens que agreguem valores culturais, sociais, locais, desejos, sonhos e corpos, em suas diversas habilidades motoras, sem gênero definidor, etnias, raças entre outros. Conforme Moraes e Silva, Medeiros e Quitzau (2020),

ainda que o reavivamento do discurso conservador no cenário político brasileiro tenha colocado em xeque as conquistas sociais e acadêmicas obtidas a respeito da temática do gênero nas últimas décadas no país, a escola, e mais especificamente a Educação Física, devem servir como bastiões de discursos que promovam igualdade e respeito às diferenças (Moraes e Silva; Medeiros; Quitzau, 2020, p. 34).

Apesar dos olhares de estranhezas, por parte de alguns, Nay pôde encenar um terreno discursivo de possibilidades de sentir-se um corpo possível. Corroboramos Ranniery (2017), ao afirmar: “para quem o presente ou o futuro não é um dado, currículos tornam-se parte de um campo heteronômico de atualização dos modos de viver o gênero e a sexualidade” (Ranniery, 2017, p. 24). Assim, apesar das tentativas de silenciamento destes corpos, as “fissuras na cultura política do reconhecimento (são) tragadas por esses corpos que alteram os limites da linguagem da pedagogia” (Ranniery, 2017, p. 24). Eles exigem fazeres pedagógicos, que não se devem esgotar. “Nessas trajetórias, currículos permitem certa ordem de existência social para corpos que têm pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa” (Ranniery, 2017, p.24).

Considerações Finais

Ainda que tenhamos percebido algumas tentativas de aula mista e de uma possível maior inserção das meninas nas aulas práticas, tendo em vista que são elas quem mais “*ficam no banco, não querem participar, não se motivam a fazer nada*”, compreendemos que as práticas corporais da EDF escolar da referida EMEF, ainda está pautada pelas

diferenciações de atividades para meninas e para os meninos. Essas afirmativas nos levam à compreensão dos modos como estes corpos estão sendo constituídos como femininos e masculinos, que os estereótipos sobre eles, elas ou todos, ainda são pautados por suas diferenças anatômicas dos corpos, o que produz as desigualdades no contexto escolar.

Assim, percebemos que alunos inquietam a ordem escolar, não apenas por possuírem formas físicas, vestimentas, afinidades esportivas, modos de ser que não alimentam nenhum dos padrões femininos ou masculino impostos. Para a sociedade heteronormativa, o cruzamento de fronteiras de gênero, a partir da escolha de práticas corporais socialmente generificadas binariamente, gera preconceitos e barreiras de ordem social, cultural e religiosa. No entanto, esses preconceitos enfrentados pelos que cruzam as fronteiras desse terreno binário precisam ser enfrentados (Devide, 2020). Em meio às existências e funcionamentos, os múltiplos corpos se apresentam com uma função fundamental de desestabilizar currículos generalistas e dar espaço para inventar currículos desestabilizadores. Seus discursos ou silêncios, apresentam novos conflitos e desafios para pensar, justamente, em um outro currículo da EDF, que repense o modelo de supervvalorização da esportivização na escola.

Diante de uma ocupação generificada na quadra da escola, da ocupação do espaço físico nos intervalos, frisamos que a escola tem uma outra função social como espaço crítico de validação de contracondutas (Foucault, 1999). Inquietar-se com esses modelos de categorizações dos corpos deve ser um passo inicial para planejamento de atitudes outras divergentes das ações já normalizadas. Contudo, esses corpos que marcam, também compõem currículos que passam a se reconfigurar, não apenas pelos encontros das normatividades, mas principalmente pelas relações entre as formas abjetas de viver. Para Ranniery (2017), diante desses modos de habitar o mundo, “é inaceitável que a escola não tenha um papel na vida, ainda que este papel seja substancialmente diferente do que se imagina [...]” (Ranniery, 2017, p.23-24).

Com isso, observamos, nesse contexto, as pressões que buscam a afirmação de determinadas masculinidades, a fragilização dos corpos femininos e até mesmo a camuflagem de fragilidades individuais, essa, que muitas vezes é associada às práticas femininas. Nesse processo, reflete-se uma tentativa de adequação para aceitação ao meio cultural viril, expondo, assim, nossa afirmativa do fracasso produtivo do sistema binário de gênero. Essas dinâmicas, contribuem para a marginalização, hierarquização e exclusão de identidades e diferenças e, portanto, limitam corpos possíveis.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar:** relações em jogo. Coleção Educação & Saúde, v. 11. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p.
- AUGUSTO, Cyndel Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. (Um) Currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e002221, 2021.
- BATISTA, Guilherme Borges; DE CAMARGO, Wagner Xavier. Regimes de controle no esporte: Das mulheres aos corpos trans/intersexo. **Recordé: Revista de História do Esporte**, v. 13, n. 2, 2020.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. 3^a ed. Salvador-BA. Editora Devires, 2017.
- BRACHVOGEL, Caterine de Moura; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; PINHEIRO, Naira Letícia Giongo Mendes; CONCEIÇÃO, Cauana Peyrot. A produção de visibilidade para mulheres esportistas a partir de discursos no Instagram. **XXIV Jornada de Pesquisa**, 2019.
- BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 481-500 DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0011>.
- BRITO, Leandro T.; SANTOS, Mônica P.. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Abr-Jun; 27(2):235-46.
- CAMARGO, Wagner Xavier de. **Leituras de gênero e sexualidade nos esportes**. São Carlos: EDUFSCAR, 2021.
- CASTRO, Jeimis Nogueira; SOUZA, Eloa Nogueira. Educação física e gênero: subjetividades e interações no contexto escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 9, n. 1, p. e2429-e2429, 2024.
- CARDOSO, Lívia de R.; PARAISO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, 2015, p. 155-177.
- DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão:** uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEVIDE, Fabiano P.; ROCHA, Cristina M.; MOREIRA, Izabela S. Coeducação e educação física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 48-60, set. 2020.

EVANGELISTA, Kelly C. M. **As relações de gênero na educação do corpo**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3^aedição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da sexualidade**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-27.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teófilo. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MEZZAROBA, Cristiano; SILVA, Beatriz Barreto e. Precisamos falar sobre gênero e sexualidade: um estudo de caso sobre o papel da educação física escolar nesse debate. **Corpoconsciência**, v. 28, e17939, p. 1-23, 2024.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MORAES E SILVA, Marcelo. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 343-357, 2012.

MORAES E SILVA, Marcelo; MEDEIROS, Daniele Cristina C.; QUITZAU, Evelise A.. Educação física escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas? **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-36, set. 2020.

MORETI, Nicole Mieko Takada. A observação participante como metodologia de pesquisa no espaço escolar: desafios e possibilidades. **V Seminário Internacional sobre Microterritorialidades nas cidades:** Cidades em territórios e territórios em cidades: Dos corpos ao mundo. São Paulo. v.1, Nov de 2018.

NICOLINO, Aline. “**Posso falar?” A profilaxia pedagógica e a desordem dos gêneros!** Um estudo sobre os enfrentamentos produzidos no campo da Educação Física. Gênero e sexualidade no esporte e na educação física, p. 13, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo:** trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-27, 2014.

POLONI, Luiz Henrique; FURLAN, Cássia Cristina. Educação física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala:** Relatório para uma academia de psicanalistas. Trad. de Rodrigues, Carla. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, ago. 2020.

RANNIERY, Thiago. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Revista Teias**, [S. l.], v. 18, n. 51, p. 52–67, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.30593. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30593>

SANTOS, Ivan Luis dos Santos. **A orientação sexual e a educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola.** 2009. Dissertação (Mestrado em Curso de Mestrado Ciências da Motricidade) - Universidade do Estado de São Paulo.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SILVA, P.; BOTELHO-GOMEZ, P. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWEMGBER, M. S. V. (Orgs.). Educação física e gênero: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 45-67.

UNGER, Lynna Gabriella Silva; CARDOSO, Lívia de Rezende. Da janela lateral... construções etnográficas em um currículo escolar. **Revista Teias**, v. 22, p. 270-285, 2021.

WHYTE, William Foot. **Sociedade de esquina:** a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.