

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Pós-Graduação em Formulação e Monitoramento de Projetos
Sociais

ADRIANA PIMENTEL DE OLIVEIRA

**AS VIVÊNCIAS CORPÓREAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: experiências de alunos(as) e
alunas homossexuais**

Belo Horizonte
2020

Adriana Pimentel de Oliveira

As vivências corpóreas de jovens estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física: experiências de alunos(as) e alunas homossexuais

Versão Final

Monografia apresentada ao Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Especialista em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto da Silva Junior

Belo Horizonte
2020

301 Oliveira, Adriana Pimentel de.
O48v As vivências corpóreas de jovens estudantes do ensino médio
2020 nas aulas de educação física [recurso eletrônico] : experiências de
alunos e alunas homossexuais / Adriana Pimentel de Oliveira. -
2020.
1 recurso online (29 f.) : pdf
Orientador: Paulo Roberto da Silva Junior .

Monografia apresentada ao curso de Especialização em
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento - Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas.
Inclui bibliografia

1. Educação física. 2. Corpo humano. 3. Homossexualismo. 4.
Ensino médio, I. Silva Junior, Paulo Roberto da.
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas. III. Título.



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Sociologia
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 - Belo Horizonte - MG

ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS: FORMULAÇÃO E MONITORAMENTO

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE 2017770242 - ADRIANA PIMENTEL DE OLIVEIRA

Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia do Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento, composta por Orientador: Paulo Roberto da Silva Junior e Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues para examinar a monografia intitulada “*As Vivências Corpóreas de Jovens Estudantes do Ensino Médio nas Aulas de Educação Física: Experiências de Alunos e Alunas Homossexuais*” de 2017770242 - ADRIANA PIMENTEL DE OLIVEIRA. Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da banca examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela aprovação da monografia. Para constar, foi lavrada a presente ata que vai datada e assinada pela Coordenadora.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020

Profa. Danielle Cireno Fernandes
Coordenadora do Curso de Especialização em
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento

RESUMO

O presente projeto foi elaborado para uma disciplina Técnicas de Elaboração de Monografia, onde a atividade era Projeto de Pesquisa Pós-Graduação em Formulação e Monitoramento de Projetos Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais. Busca-se, neste trabalho, analisar o que as escritas da juventude LGBTTTQI+ tem a dizer à escola. Mais especificamente, qual a relação dessa juventude com a disciplina de Educação Física no Ensino Médio. Para tanto, visa-se analisar cartas escritas por essa juventude que participou de um projeto de pesquisa na educação básica da Escola Menino Jesus de Praga, em Belo Horizonte, de Minas Gerais, que buscava compreender a vivência corpórea desses jovens nas aulas de Educação Física. Portanto, além de analisar que elementos dessas escritas juvenis nos ajudam a compreender mais profundamente essas trajetórias da juventude LGBTTTQ+.

Palavras-chave: aulas de Educação Física; corpo; juventude LGBTTTQ+; Ensino Médio

ABSTRACT

This project was designed for a discipline Monograph Elaboration Techniques, where the activity was Postgraduate Research Project in Formulation and Monitoring of Social Projects at the Federal University of Minas Gerais. In this work, we seek to analyze what the LGBTTTQI + youth writings have to say to the school. More specifically, what is the relationship of this youth with the discipline of Physical Education in High School. To this end, we aim to analyze letters written by this youth who participated in a research project in basic education at Escola Menino Jesus de Praga, in Belo Horizonte, Minas Gerais, which sought to understand the corporal experience of these young people in Physical Education classes. Therefore, in addition to analyzing what elements of these youth writings help us to understand more deeply these trajectories of LGBTTTQ +.

Keywords: Physical Education classes; body; LGBTTTQ + youth; High school

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. OBJETIVOS	14
3.1. Objetivo geral	14
3.2. Objetivos específicos	14
3. REFERENCIAL TEÓRICO	15
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
4.2. Coleta de dados	20
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO	22
CONCLUSÃO	27
REFERÊNCIAS	29

1. INTRODUÇÃO

Em 1998, o grupo de pesquisa DEA (Dessemelhanças que nos atrai), foi criado em razão a duas alunas da escola que trabalho sofreram uma atitude preconceituosa. Elas foram chamadas, para diretoria, por beijarem na escola, sendo que casais héteros podem se beijar livremente. Essas alunas procuraram a professora de história e o professor de sociologia para saber se os Gays tinham alguma lei que os protegiam. Com orientação da professora, ela pediu para as alunas escreverem uma carta. A partir dessas cartas, foi percebido que os alunos(as) tinham muito o que falar. Montamos o grupo e recebemos várias cartas, e na maioria delas a disciplina Educação Física era a mais odiada.

O Grupo debatia as cartas e artigos, não tentando achar o culpado para todos os sofrimentos, mas para achar uma solução para que acabasse ou não acontecesse com outros alunos(as) da Educação Básica.

A proposta do presente trabalho é reflexão sobre a aula de Educação Física com a experiência corpórea da juventude LGBTTTQ+¹, ²[OBJ], ele diz: “o pior dia na escola para mim no ensino médio era o dia em que eu tinha aula de Educação Física. Foi traumático! Nunca vou me esquecer desse pesadelo”. Quais significados e sentidos estão presentes nesta experiência escolar? Quais as relações desses jovens com a educação física? Que relações estas escritas trazem da experiência corpórea desses sujeitos?

Como já é de conhecimento da comunidade escolar, a Educação Física se difere de outras disciplinas escolares em termos espaciais e em termos de sua relação com o corpo. Abordada como uma aula prática e dinâmica, a Educação Física é uma experiência escolar mais coletiva, produtora de vivências escolares mais

¹ LGBTTTQ+ é a população de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers e mais. Foi utilizado essa sigla para o meu trabalho pois seria a população que participaram do trabalho. Porém, existem várias siglas onde acrescentam mais grupos.

² Esta carta faz parte do material colhido no projeto citado no resumo do presente projeto

grupais e que tem a quadra como espaço preferencial de suas ações e atividades. Neste espaço, a dinâmica dos corpos juvenis parece se realizar de forma mais livre; alunos(as) e alunas se movimentam e se expressam em constantes interações. A figura do professor de Educação Física é também diferenciada. São docentes que se vestem com roupas de fácil movimento e como dizem os alunos(as): “roupas mais descoladas”. Além do que, há nesta disciplina a oportunidade de construir a relação docente/discente a partir de laços mais afetivos, já que ela está desprendida de muitas das regras escolares feitas para o espaço da sala de aula que tendem, muitas vezes, a gestar tal relação com muita formalidade.

Em termos de corporeidade, sabemos que os corpos juvenis ainda encontram dificuldades de se expressarem na escola. Principalmente devido ao fato de que a relação entre escola e corpo é ainda pouco problematizada nos currículos do Ensino Médio. Como nos diz Juarez Dayrell (2007), a escola é um espaço sociocultural, nela os jovens deveriam vivenciar experiências de sociabilidades, de amizades e de encontros. Na escola, a cultura juvenil deveria ser a porta de entrada. Por isto este autor nos questiona: “as escolas fazem as juventudes?”

Nas cartas que tivemos acesso sobre as trajetórias escolares da juventude LGBTTTQ+, os jovens nos apresentam experiências mais negativas sobre suas vivências escolares. Muitos deles falam de traumas, de conflitos com colegas e professores, de homofobia. Entre tais experiências, a relação corpo e Educação Física se apresentou como uma das vivências mais negativas de tais jovens. É desta relação, que os jovens com identidades LGBTTTQ+ narram suas dores e seus medos sobre a escola. Entre tais experiências, parte desses jovens apresenta a Educação Física como uma vivência traumática, tornando uma disciplina como o lugar do corpo estereotipado moral e esteticamente. Ao questionarem ideias naturalizadas como a de ser homem e ser mulher; de ter um corpo másculo e viril; e de ser obrigados(as) a praticar esportes ditos como masculinos ou femininos, a Educação Física é apresentada como lugar de muitas violências físicas e simbólicas. É preciso lembrarmos que é nas aulas de Educação Física que os corpos estão mais expostos e/ou em interação. Por isto

nosso interesse por tematizar as relações corpóreas desses jovens nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Mas, por que o Ensino Médio? Primeiro, pelo fato de que é nesta modalidade escolar que a escola se faz juvenil, nela alunos(as) e alunas encontram-se na fase de *ser jovem*: momento de tensões, de sonhos, de medos e de muitos encontros com os pares. Como nos diz Pais (1997), a juventude é uma condição social. Ela é ao mesmo tempo uma representação social e se inscreve conforme determinado contexto histórico. Mas ela é também uma situação, o que faz com que os sujeitos que nela se encontram vivenciem experiências diferentes do ser jovem conforme suas relações de gênero, de sexualidade, de classe social, de escolaridade, de região, entre outros. Por isto, nos interessa aqui a situação do *ser jovem* dos alunos(as) com identidade LGBTTTQ+. Segundo, porque é no Ensino Médio que tais sujeitos começam a experienciar fortemente seus processos de subjetivação e de individuação. E nesse sentido, as relações identitárias se tornam mais conflitantes entre o ser jovem e as instituições sociais com que eles partilham parte de seus modos de ser e de viver. No presente projeto, vamos trabalhar com os conflitos e as relações juvenis geradas nas escolas públicas de Minas Gerais no que diz respeito às trajetórias escolares de suas corporeidades homossexuais.

Uma outra justificativa para tal objeto de estudo advém de minha experiência como professora da educação básica e participante do grupo de pesquisa que se chama DEA (As dessemelhanças que nos atraí) que estuda as escritas de jovens LGBTTTQ+ sobre suas experiências escolares. Grupo formado na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, na região do bairro Lagoa, no município de Belo Horizonte. A análise de cartas escritas por esses jovens acabou por me deslocar como professora de Educação Física. Até então, via a Educação Física como uma aula em que os jovens se apresentavam mais livres, mais felizes, mais envolvidos com os colegas e com as atividades propostas. As escritas de algumas jovens lésbicas e de alguns jovens gays foram na contramão dessa minha crença. Eles apresentaram a Educação Física como um trauma, como umas das piores aulas. Apesar do conflito que passo a viver, esse deslocamento foi importante, pois dele fui levada a querer compreender mais a fundo tais experiências e a questionar qual a contribuição da Educação Física para o silenciamento de experiências

corpóreas daqueles jovens alunos(as) que não se encaixam nos padrões corporais já naturalizados pela instituição escolar.

Tais silenciamentos é uma problemática pouco pesquisada pelos profissionais da Educação Física. E no contexto da Reforma do Ensino Médio, em que a Educação Física é desvalorizada como área do saber, pensar tal problematização se torna ainda mais urgente. É preciso destacar que os educadores brasileiros se depararam em 2016 com o anúncio da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016³, que propunha mudanças estruturais para o ensino médio. Entre tais mudanças, tivemos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases no que diz respeito à instituição da política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral; mudança na carga horária anual do ensino médio, com aumento progressivo de 800 horas para 1.400 horas anuais em 200 dias letivos. No prazo máximo de cinco anos, as instituições devem oferecer pelo menos mil horas de carga horária segundo a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2016.

Em perspectiva curricular, a reforma do ensino médio coloca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai nortear os currículos das escolas: conhecimentos, competências e objetivos essenciais para a formação do aluno como uma referência obrigatória para todas as escolas. Especificamente para o ensino médio, o currículo será composto pela Base Nacional Comum e por itinerários formativos a serem escolhidos pelo sistema de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. A organização das áreas poderá ser feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum não poderá

³ A Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, de 22 de setembro de 2016, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. A MP foi publicada no Diário Oficial em 23 de setembro de 2016, aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de dezembro de 2016, pelo Senado Federal em 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acessado em: 15 dez. 2019.

ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. A parte diversificada deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum e articulada ao contexto histórico, social, econômico, ambiental e cultural. Sendo assim, 60% do currículo será composto pela Base Nacional Comum e 40% pela parte diversificada, ou seja, pela parte flexível do currículo.

Entre as muitas críticas feitas à reforma do ensino médio, encontra-se a oferta de disciplinas. Num primeiro momento, tal oferta citava a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do ensino médio e a oferta de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia como optativas. Diante da crítica de especialistas, o governo mantém a obrigatoriedade de Matemática e Língua Portuguesa nos três anos do ensino médio e as demais disciplinas são obrigatórias, mas sem necessidade de serem ofertadas durante todo o ensino médio. Este é um indicativo de que tais disciplinas poderão ser ofertadas sem muito critério e prejudicar a formação integral do estudante do ensino médio.

No caso da Educação Física, os especialistas debatem o descaso com a corporeidade juvenil nesta reforma do ensino médio. Nota-se a minimização das relações entre o corpo e as ideias, o corpo e suas memórias, o corpo e suas histórias, o corpo e suas identidades. No que tange a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Educação Física é considerada como uma disciplina que faz parte da área de Linguagens e suas Tecnologias. Nela se discursa sobre o corpo como atos de linguagem.

No documento se destaca que ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a área contribuiria para “formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade”. Porém, como e em que anos do ensino médio tal cultura corporal será oferecida é

ainda uma incógnita! Até o momento, consideramos as proposições em torno da Educação Física na BNCC e na Reforma do Ensino Médio apenas como um discurso forçado em vista das críticas feitas pelos especialistas. Dessa forma, faz-se urgente, neste novo contexto do ensino médio brasileiro, colocar em debate o silenciamento dos corpos juvenis.

Por isso quero fazer desse deslocamento um lugar de pesquisa e um lugar de combate aos silenciamentos dos corpos juvenis na educação básica e das reformas governamentais um lugar de debate. Com esse trabalho, queremos contribuir com o processo de formação continuada de professores de Educação Física no que tange às experiências corpóreas juvenis no Ensino Médio. É preciso lembrarmo-nos que ao chegar na escola, os jovens não deixam seus corpos do lado de fora. Ao contrário, o corpo é parte de sua história, de suas memórias, dos seus modos de ser e de suas identidades.

2. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

O objetivo principal do trabalho é compreender a vivência corpórea da juventude LGBTTTQ+ no Ensino Médio, mais especificamente, nas aulas de Educação Física, a partir de cartas escritas pelos(as) alunos(as).

3.2. Objetivos específicos

- Refletor as interações dos corpos juvenis nas aulas de Educação Física no Ensino Médio
- Analisar a relação da Juventude LGBTTTQ+ com a Educação Física
- Analisar o que as escritas juvenis têm a dizer para a escola e para o Ensino Médio
- Compreender a Educação Física como território de conflitos identitários dos corpos juvenis
- Procurar estratégias de inserção da juventude LGBTTTQ+ nas aulas de Educação Física.
- Contribuir para a formação continuada de professores de Educação Física do Ensino Médio no que diz respeito à temática: Corpo e escola.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar das tentativas de diminuir a importância da Educação Física na Educação Básica, ela ainda resiste sendo uma disciplina escolar obrigatória. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) Art./35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ainda sobre o Ensino Médio, o componente curricular da Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), corresponde ao campo de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como disciplina que integra o aluno na cultura corporal de movimento. Sendo que o aluno vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para desfrutar os vários conteúdos em benefício à qualidade de vida e exercício crítico da cidadania. E de acordo com a BNCC (2017), a Educação Física no ensino médio deve ser entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento. Deve-se criar, nas aulas de Educação Física, oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana. Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades.

Esta dimensão posta na legislação sobre o papel social e corporal da educação e, em particular, da Educação Física na educação básica fortalece o eixo central deste projeto de pesquisa, a saber: a importância da escola como um lugar de experiências corpóreas. Como nos diz Miguel Arroyo (2012), as crianças e os adolescentes que chegam as nossas escolas hoje trazem experiências, memórias, sonhos, medos e conflitos em torno de seus corpos. Por isto, estaríamos em um momento em que a escola tem que pensar radicalmente sobre que infâncias e que juventudes estão chegando a ela. Este autor ainda destaca que devemos pensar o que os corpos estudantis trazem para o currículo escolar. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa traz a possibilidade de analisar o corpo e a ausência do corpo na educação das juventudes contemporâneas e, assim, contribuir para pensar a relação corpo e mente no Ensino Médio.

Esse debate se faz importante se pensarmos que a separação corpo e mente é uma dimensão bastante presente nos currículos escolares. Segundo Gonçalves (1994), até mesmos os gregos, através dos seus pensamentos filosóficos definiam que o corpo era separado da alma. Sócrates, por exemplo, proclamava o mundo da razão em detrimento do mundo corpóreo. Platão fez uma ruptura entre o mundo do sensível e do inteligível, separando o corpo da alma como se o corpo servisse apenas para aprisioná-la. Para Aristóteles, o homem era razão e contemplação. Assim, menosprezava todas as atividades ligadas à matéria (corpo); afirmando que seu aspecto servil, era a própria negação da natureza humana. Nesse sentido, conforme mencionado por Gonçalves (1994) há um déficit na filosofia da antiguidade grega sobre as relações do homem com seu corpo de forma mais concreta. Nesse mesmo sentido destaca Sugihura (2010, p.199):

Desde as estátuas gregas, vinculam-se imagens a um discurso que determina o tipo de corpo característico de cada sociedade. Alteram-se valores, padrões, medidas e formas de intervenção ao longo do tempo, de acordo com a cultura local, mas há milênios que 'beleza é fundamental'

Assim, falar do ser humano é falar da história do seu corpo. No processo de evolução humana, como destaca Comblin (1985), o humano sempre necessitou do seu corpo para sobreviver. Na experiência de caça, por exemplo, ele contava com suas percepções, com a agilidade dos seus movimentos, das suas reações

corporais, da sua força. Portanto, as transformações da vida humana conta com as variações em sua corporeidade. Ou seja, ao longo da história humana, o comportamento corporal humano sofre modificações de acordo com o contexto social em que ele está inserido. Dessa forma, em cada sociedade os modos de caminhar, de falar, de correr, de se expressar, de produzir gestos dizem também de valores éticos e morais produzidos sobre o corpo. Trazendo a discussão para os tempos atuais, de acordo com Marzano-Parisol (2004, p.35), os padrões quanto ao corpo e sua beleza, estão cada vez mais estereotipados e exigentes:

O ideal contemporâneo é o ideal de um corpo completamente enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso: um corpo protegido dos sinais do tempo e no qual os processos internos são controlados pelos regimes alimentares, pelo exercício físico e pela cirurgia estética [...]. Portanto, o corpo é um objeto a construir segundo a moda, como o revelador de nossa personalidade, como a imagem que os outros encontram e escolhem.

Na contramão desses modos de pensar o corpo, Paulo Freire (1992) enfatiza que o corpo e a mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. E em se tratando da relação corpo e escola tal autor diz que ambos (corpo e mente) devem ter assento na escola. Para este autor, não há a (mente) para aprender e o (corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem. Nas pedagogias freireanas há sempre uma ênfase nos significados que a experiência corpo e sujeito trazem em si. Paulo Freire sempre destacou que não podemos nos esquecer que os sujeitos, jovens ou adultos, são seres pensantes, seres que carregam sentimentos, questionamentos e identidades. O corpo dos sujeitos carrega suas histórias e seus processos de humanização e desumanização. Por isto é sempre importante perguntar: em suas experiências escolares, as relações corpóreas juvenis fazem a experiência do *Ser mais* ou do *Ser menos*. Num sentido freireano, fazem experiências de vida ou de morte.

Nesse sentido da relação escola e corpo, conforme Gallardo et al. (2005, p. 95):

O aluno encontra-se numa fase de mudanças físicas e psicológicas que influenciam em seu estado de ânimo, sua auto-estima e sua apreciação de si mesmo. O corpo se transforma no principal foco de atenção, já que, através dele, mostra-se ao mundo e interage com seus iguais, sendo seu corpo a carta de apresentação para ser aceito pelos pares.

Enfatizando essa consideração entre corpo e escola, Franco (2016) afirma que a inadequação de certos sujeitos a esses princípios definidores do padrão de humanidade por serem negros(as), pobres, mulheres, homossexuais, travestis, transexuais, transgêneros, deficientes, e tantas outras formas de demarcadores identitários incidem sobre esses sujeitos as formas mais acirradas de desprezo social, em que a escola historicamente consolida-se como um dos principais vetores desses processos de exclusão. Em contraposição a esse processo, a perspectiva da inclusão tornou-se pauta necessária no contexto social com implicações específicas para o contexto escolar.

Borrillo (2009), corrobora com esse pensamento ao mencionar que como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar as diferenças: ela interpreta e tira conclusões materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica (BORRILLO, 2009, p. 18).

Transportando este debate para a Educação Física, Daolio (2004) sintetiza que durante muito tempo, nesta disciplina, o corpo foi notado como um conjunto de ossos e músculos e não como possíveis expressões culturais. O esporte, por exemplo, era notado apenas como passatempo ou como atividade que visava o rendimento atlético e não como um fenômeno político e identitário. “A Educação Física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas”. (DAOLIO, 2004, p. 9).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo determinar os procedimentos metodológicos que auxiliaram a pesquisa. Para tal, são expostos o problema de pesquisa bem como às questões que orientam o trabalho. Na sequência, o tipo de metodologia na qual este trabalho se insere, a pesquisa qualitativa, a coleta de dados e a análise de dados.

A questão que norteia este trabalho tem o propósito de elucidar a vivência dos jovens LGBTTTQ+ através de cartas escritas pelos próprios alunos(as). Mais especificamente, cabe a este trabalho explorar as experiências e a suas trajetórias escolares, fundamentalmente, suas experiências corpóreas nas aulas de Educação Física. Num primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico sobre corporeidade e escola; gênero e corporeidade; o corpo e a educação física e sobre a presença da juventude LGBTTTQ+ na educação básica.

Tendo em vista o problema de pesquisa e suas questões, definiu-se a natureza da investigação como qualitativa. Este tipo de abordagem de pesquisa foi escolhida, pois não procura-se dentro deste trabalho enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega-se instrumental estatístico na análise dos dados.

De acordo com Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, se preocupando em aplicar técnicas interpretativas, e não estatísticas, para descrever, decodificar, traduzir e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Dadas estas posições, destaca-se a importância do delineamento qualitativo para consecução deste trabalho.

Por fim, quanto ao nível de pesquisa, Gil (2002) destaca que é usual a classificação tendo como parâmetro os seus objetivos gerais. Neste sentido, é possível classificar este estudo como pesquisa exploratória. Pois os objetivos foram traçados tendo como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema. Ademais a pesquisa permite o aprimoramento de ideias e a descoberta

de intuições Gil (2002). Conforme se observa, esta opção, na maioria dos casos, envolve: o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. (GIL, 2002).

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Para este trabalho, preferiu-se o estudo de caso, por se entender que o estudo profundo e exaustivo de um objeto, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, não seria possível mediante outros tipos de delineamento. (GIL, 2002).

De acordo com Yin (2001) o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, sendo que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

As vantagens do estudo de caso segundo Ventura (2007) são:

Com base nas aplicações apresentadas, evidenciam-se as vantagens dos estudos de caso: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

4.2. Coleta de dados

Os dados foram obtidos mediante leitura sobre o tema e através dos relatos narrados nas cartas.

Para a pesquisa, foram selecionadas 8 cartas de jovens que compartilham identidades LGBTTQ+, e que citaram a Educação Física nas suas trajetórias escolares. Para tanto, tomou-se o cuidado de escolher jovens formados a mais de um ano o Ensino Médio ou que já tenham atingido a maioridade. Tal recorte se faz necessário devido ao impacto moral e ético que tal pesquisa comporta. E nesse

sentido, selecionar jovens que já tenham atingido a maioridade traz maior liberdade para a abordagem das questões posta nesta pesquisa. Que elementos dessas trajetórias escolares configuram os modos de vivenciar a escola por tais jovens? E quais vivências essa juventude conta sobre a disciplina de educação física.

Os alunos(as) participantes do projeto assinam um termo de consentimento para o uso das cartas para fins acadêmicos.

As identidades serão mantidas em sigilo, então os sujeitos serão nomeados por Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5, Aluno 6, Aluno 7 e Aluno 8.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A primeira carta que eu li e que me fez sair do meu conforto foi a carta do Aluno 1, pois ele era meu aluno e nunca tinha me falado o ocorrido. Abaixo um pequeno relato da sua carta:

“Tudo começou no primeiro dia de aula, quando cheguei na sala de aula alguns alunos(as) começaram a fazer comentários e “brincadeiras” homofóbicas, no segundo horário era a aula de educação física. Foi quando tudo começou, fizemos a roda pra saber as regras do jogo que ia ser praticado, estava eu na roda quando chegou um garoto por trás de mim e me segurou pelo pescoço, e começou a me arrastar para o banheiro, falando que ia me matar, que iria enfiar minha cabeça no vaso, que eu não iria passar daquele dia, e me enforcando cada vez mais, até que veio umas meninas da sala e pediram para que ele parasse. A partir daquele dia, comecei viver reprimido, escondido, assustado e com medo.”

De acordo com o trecho acima os alunos(as) participam da aula de Educação Física, estão na quadra, um lugar onde os corpos ficam expostos e há maior liberdade para que os sujeitos possam interagir tanto de forma positiva como negativa. Ocorrem situações que fogem ao controle do professor, muitos comentários nem chegam ao seu conhecimento, o que dificulta qualquer tipo de atitude. Em algumas situações, os próprios sujeitos envolvidos que se calam diante dos acontecimentos e preferem esconder o ocorrido. Desta maneira, se inicia um processo de desinteresse e às vezes repulsa/ódio, com a prática das aulas Educação Física. Essa exposição pode ser percebida pela maioria das cartas.

O Bullying homofóbico é uma das grandes dificuldades que o espaço escolar sofre, e é mais acentuada nas aulas de educação física. Assim, segundo Antonio (2012), “o bullying homofóbico pode ser caracterizado por comportamentos associados ao bullying no geral (agressões físicas, verbais, sexuais), mas revestidos de teor homofóbico. É exemplo o conteúdo verbal utilizado em situações de homofobia e situações de bullying.”

Se iniciam com “brincadeiras” por parte do agressor, por motivos de sexualidade, ou por raça, ou por habilidades esportivas. Essa colocação é descrita pelo Aluno 2:

“Diferente de todos da minha sala, o terror para mim era a Educação Física. Era o pior dia da semana. Sempre fui muito bem tratado por todos na instituição, mas, nas aulas de Educação Física me sentia exposto. Não tenho nenhuma aptidão para o futebol, e, muitas vezes, fui obrigado a jogar. Cito isso, tendo em vista que, muitos dos gays que conheço não se identificam com o esporte. Eu era um deles, e que estava sendo obrigado a praticá-lo. A sociedade tenta plantar em nossas cabeças desde pequenos que o futebol é “esporte de homem”. Que todo homem deve jogar bola.”

Como evidenciado no trecho da carta do Aluno 2, havia o machismo na separação dos esportes pelo professor, que afirmava que futebol era para os homens e por isso todo homem deveria praticá-lo. Isso mostra o quanto o sujeito que é inserido no espaço escolar não tem vontade própria.

Essa situação reflete a mesma encontrada pelo Aluno 3, porém numa perspectiva feminina:

A aula de educação física se tornou a pior matéria depois que pedi a professora para jogar futebol. A professora não deixava as meninas jogarem futebol. Queria aprender e questionei a professora, um amigo de sala entrou na conversa com a seguinte fala "meninos jogam bola, meninas pulam corda ou no máximo jogam vôlei". Não aceitei a posição dele e começamos a discutir sobre o assunto, porque meu interesse era jogar futebol. Mas esse garoto se irritou e começou a me chamar de sapatão, me senti a pior pessoa do mundo. Nessa época passava por questionamentos sobre minha sexualidade. Estava começando a pensar que gostava de meninas, mas tinha vergonha desse sentimento. Como começou o bullying por parte de várias pessoas da sala e parei de frequentar a educação física. Assim, ninguém mais me chamaria de sapatão.

A esse respeito, encontramos a seguinte colocação, Aluna 4, relata a justificativa de alguns professores para separação dos sexos, pronunciando que as meninas são mais frágeis. Essa divisão já é problematizadora na sua forma de compreender a dimensão do gênero e da sexualidade e pode ser uma das motivadoras para prolongar a violência dos corpos LGBTTTQ+.

As aulas do professor eram bastante injustas, pois os alunos(as) não tinham liberdade de escolha. Uma certa vez, ele queria que as meninas jogassem vôlei e os meninos futebol, e não podíamos trocar as funções. Eu não gostava de futebol e queria jogar vôlei, e o professor não deixou e ainda brigou comigo por isso. Disse que o futebol era de contato, então meninos teriam que jogar junto,

pois são mais brutos, e por isso ele separava. É uma coisa muito errada pois não existe esporte de menina ou de menino, ambos podem jogar o que quiserem, e ele não concordava com isso e não respeitava a opinião dos alunos(as). Existem pessoas que não se identificam com tal gênero, e não tem nada de errado nisso, mas ele não aceitava de maneira alguma que um "menino" jogasse um esporte que para ele era de "menina". Se eu pudesse escolher, não teria aulas com esse professor de novo, pela ignorância dele.

Alguns professores permitem que as meninas joguem futsal, mas em momentos separados, onde os homens jogam com homens e mulheres com mulheres. Havendo ainda uma divisão sexista, uma junção mascarada. Como declarou o Aluno 5 em sua carta:

Até o 9º ano era tranquilo fazer educação física só que o problema mesmo começou no primeiro ano do ensino médio na qual o meu professor dividia a sala em dois grupos que era os grupos das mulheres e o grupo dos homens e ambos tinham 25 minutos para jogarem o que quiser só que esse não era o problema sabe porque o professor só deixava fazer a educação física de calça legging e de tênis e como a aula era dividida em dois grupos a maioria das vezes nós mulheres jogávamos primeiro só que os meninos ficavam falando nossa que gostosas, que vontade de pegar essas meninas de jeito e querendo ou não é muito constrangedor alguém ficar assediando você e depois desses assédios nunca mais fiz educação física e é assim até hoje sabe eu sempre fico na média em educação física porque não faço a parte física da aula que é na quadra, minha sorte é que eu vou bem nas provas.

Pensamento que era utilizado na década de 30, como enunciado por Altmann e Souza (1999), que as mulheres eram vistas como corpo frágil comparada com os homens, sendo melhor a prática de atividades físicas como a dança e artes. Com isso mulheres não poderiam ter dotes esportivos e nem meninos dotes para dotes doces.

Na literatura autores que acreditam que as aulas mistas são um amplo espaço para a aceitação e o desenvolvimento da pluralidade cultural (CHARLES, 2010), em que se defende o direito de todos os alunos(as) participarem das aulas de Educação Física, independentemente de cor, etnia, religião, gênero, idade, entre outros.

Através das representações do Aluno 6, evidencia-se em todos os relatos, que alunos(as) do ensino médio, independente de gênero, que o esporte oferecido é futebol e voleibol.

Sou um jovem negro, gay, tenho 20 anos e sempre fui "afeminado" o que fazia com que automaticamente eu não gostasse de jeito nenhum de futebol, a escola só oferecia futebol aos meninos e bem... sempre me encaixei mais com as meninas, ficávamos jogando queimada no canto da quadra ou simplesmente esperando o tempo passar conversando, as meninas também achavam a aula um porre. Não havia atrativos, e para mim, menos ainda. A aula que para muitos era um alívio, e algo de deixar ansiosos, para mim era chato, não era aonde eu queria estar. Gostaria que tivesse tido uma variedade maior de esportes e que eles ao mesmo tempo se encontrassem, e que a diversidade fosse pauta em toda a escola e principalmente nesses ambientes onde nossos corpos estão em evidência.

Os corpos, gêneros e sexualidade são considerados requisitos para escolha do esporte a ser praticado. Para alguns, homens LGBTTQ+, mesmo sendo homens fortes e viris, deveriam jogar esporte ditos femininos, pois não se encaixam no futebol. O Aluno 7 explana:

Eu passei a não frequentar as minhas aulas de educação física pois sofri bullying por minha cor, mesmo sendo gay. Não sofri porque eu jogava bem futebol. Na verdade, jogava bem qualquer esporte. Não tinha me assumido, então ninguém fazia piadinhas homofóbicas durante as aulas. Mas ouvia muito comentários de "viado" para os outros meninos que não gostavam de futebol.

Muitos estudantes LGBTTQ+ escondem sua orientação sexual. Esse o silenciamento e o ocultamento de sua sexualidade é também uma forma de violência, como enfatiza Diniz (2011).

Agora os jovens estão sendo mais questionadores e não estão aceitando o que é imposto pelos professores e muito menos pelos seus colegas. Querem mudança tanto no tratamento como na igualdade entre os corpos.

A esse respeito, encontramos a seguinte colocação, no trecho da carta do Aluno 8:

Sou uma menina que sempre gostou de praticar atividades físicas e fazia questão de participar das aulas de educação física. Percebi que nos dias em que usávamos a quadra, os meninos sempre jogavam futebol e as meninas ficavam excluídas da atividade e fiquei muito incomodada com essa situação. Falei com o professor e com a diretoria para que o horário de uso fosse dividido para que as meninas também pudessem jogar. O meu pedido foi atendido, mas começou o horror, vários meninos começaram a me ofender, principalmente com dizeres homofóbicos mesmo não me assumindo gay. Na época, só gostava de jogar futebol. Depois começaram a fixar desenhos grotescos com ofensas para mim. Nenhum professor tomou posição para acabar com essa situação.

Em síntese, é notado a grande dificuldade dos professores de lidarem com a diversidade sexual e racial dos sujeitos nos quais frequentam suas aulas. Os relatos nos mostram a importância de incluir nas formações de todos os docentes conteúdos para capacitá-los a lidarem com essa divisão de gênero imposto pelas gerações machistas, e também incluindo questões relacionadas às várias diversidades, de uma forma menos preconceituosa.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa, evidenciou o quanto as atividades físicas e jogos, praticados durante as aulas de educação física, possuem fortes resquícios do machismo e ideias ultrapassadas, em que adultos ainda reforçam a falsa ideia de que há esportes de meninos e esportes de meninas, “menino a jogar futebol e a menina a brincar de boneca”. Este pensamento, não está longe do núcleo escolar, já escutei de professores que o menino tem obrigação de jogar futebol bem, porque quando ele nasce ganha uma bola e menina quando nasce ganha uma boneca.

Ainda hoje estes pensamentos são repassados de geração para geração, é possível perceber que alguns alunos(as) inclusive defendem este pensamento e criticam através de brincadeiras os sujeitos que não fazem o esporte que são considerados para seu gênero.

As escolas pregam que os sujeitos nela inseridos são jovens de direitos, porém é um espaço extremamente de inclusão segregadora.

A separação dos alunos(as) durante as aulas de educação física expõe preconceitos e reforçam esta ideia. Com a possibilidade de se movimentarem livremente e sem o olhar vigilante, as atitudes sexistas ficam mais claras durante as aulas na quadra e as brincadeiras mais ofensivas.

Se vê necessário criar um espaço onde os sujeitos possam discutir sobre seus corpos e aprender a lidar com a explosão de sentimento que acontecem nessa época com esses jovens. Um local onde esses sujeitos libertem desse sofrimento.

Para os docentes, o estado, deveria fornecer cursos e pesquisas para que possam sempre se atualizar as mudanças diárias que acontecem com esses sujeitos juvenis. Assim tornando os professores mais próximos dos seus alunos(as) e com habilidades de lidar com as diversidades de cada sujeito.

A comunidade LGBTTTQ+, mesmo aparentemente sendo inserida aos poucos na sociedade, ainda continua um tabu e um grande preconceito pelos próprios jovens. Houve uma evolução, e o bullying relacionado a sexualidade diminuiu. Porém, nomes pejorativos (viado, bicha e sapatão) são usados para difamar alguém que não possui habilidade motora para um determinado esporte dito exclusivo de determinado gênero.

Os professores de Educação Física, deve repensar o seu planejamento anual e seus planos de aulas onde a modalidade futsal e voleibol é predominante. Os sujeitos deveriam receber oferta de vários esportes e dando a possibilidade de escolha e de conhecimento de esportes diferente da realidade que estão inseridos. Muitos esportes estão sendo divulgados nas mídias e os alunos(as) que não gostam desses dois esportes pedem essas novidades. A acomodação desses docentes, incentivam a menor prática de esportes no nicho LGBTTTQ+ além de atos preconceituosos e discriminatórios, feitas por alunos(as) que estão na sua zona de conforto e que possuem a habilidade no esporte ofertado.

As cartas mostradas no trabalho mostram o quanto é preciso um olhar maior pode esses corpos juvenis, principalmente os LGBTTTQ+, que mesmo teoricamente incluídos, são deixados de lado. As cartas é um instrumento facilitador para essas vozes sejam ouvidas.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Raquel et al. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. **Psicologia**, Lisboa , v. 26, n. 1, p. 17-32, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492012000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 fev. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. In: Cadernos Cedes [online], 1999, vol.19, n.48, pp.52-68. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

_____. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 dez. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BORRILLO, D. (2009). **A Homofobia**. Em T. Lionço, & D. Diniz (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp.15-46). Brasília: Letras Livres EdUnB.

COMBLIN, José. **Antropologia Cristã**, Petrópolis – RJ: Vozes,1985.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Autores Associados: Campinas, p. 45, 2004.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro:Ed.Guanabara Koogan S.A. 2003

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, v., p. 136-161.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>.

FRANCO, Neil. A Educação Física como Território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. *Motrivivência*, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio/2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

MARZANO-PARISOLI, M.M. Pensar o corpo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. Educação Física e o corpo negro. *Memórias e linguagens*

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa. imprensa Nacional casa da Moeda, 1997.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático In: MUNAGA, Kabenguele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SUGUIHURA, F. M. Mito e beleza: a estatuária grega na revista Educação Physica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1 jan./abr. 2007. Disponível em: <[TTP://74.125.155.132/scholar?q=cache:M3CN3QxnpyoJ:scholar.google.com/+Suguihura+\(2007\)&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=2000](TTP://74.125.155.132/scholar?q=cache:M3CN3QxnpyoJ:scholar.google.com/+Suguihura+(2007)&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=2000)>. Acesso em: 25 dez. 2019.