

Registros de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino fundamental

RESUMO

O presente estudo é um relato de experiência que se constituiu a partir de registros realizados no campo do Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar (EF), anos finais do Ensino Fundamental, e buscou evidenciar as relações/tensões acerca do gênero e sexualidade presentes nas aulas de uma escola pública da Grande Vitória/ES. As situações observadas foram registradas em caderno de campo e analisadas à luz de referenciais teóricos do campo da EF inspirados nos Estudos Culturais Feministas. Constatamos algumas reproduções de sentidos sobre gênero e sexualidade, que se materializaram em desigualdades de gênero no tempo de ocupação e usos dos espaços da quadra, na naturalização das habilidades corporais, na patrulha das roupas das meninas e nos silenciamentos da professora. Apesar disso, também identificamos os tensionamentos protagonizados pelas estudantes, manifestados nas resistências e negociações com a professora e com a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Registros; Gênero; Educação física; Estágio supervisionado

Alessandra Galve Gerez

Doutora em Educação Física
Universidade Federal de São João Del
Rei, Departamento de Educação Física,
São João Del Rei, Brasil
alessandragerez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2075-3555>

Ileana Wenez

Doutora em Ciências do Movimento
Humano
Universidade Federal do Espírito Santo,
Departamento de Ginástica, Vitória,
Brasil
ilewenez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>

Records of gender and sexuality in Physical Education classes in elementary education

ABSTRACT

This research is an experience report that embodied from the records performed in the field of supervised internship of scholar Physical Education (PE), with the last years of Elementary School, and seek to highlight the relationships/ tensions about the matter of gender and sexuality present in the classes of a public school of Great Vitória (ES). The observed situations were recorded in a Field Diary and analyzed based on theoretical references of PE inspired by the Feminist Cultural Studies. We found a few reproductions of meanings about gender and sexuality, which materialize in gender inequalities in the time of occupation and uses of spaces in the sports field, in the naturalization of physical skills, in the patrol of girls' clothes and in the silencing of the teacher. Nevertheless, we also identified the tension of the students, manifested in the resistances and negotiations with the teacher and the school.

KEYWORDS: Records; Gender; Physical education; Supervised internship

Registros de género y sexualidad en las clases de Educación Física en la enseñanza primaria

RESUMEN

El presente estudio es un relato de experiencia que se constituyó a partir de registros realizados en el campo de Prácticas de la Enseñanza en Educação Física Escolar (EF), en los grupos finales del primario, y buscó evidenciar las relaciones/tensiones a cerca del género y sexualidad presentes en las clases de una escuela pública de la grande Vitória/ES. Las situaciones observadas fueron registradas en cuaderno de campo y analizadas a la luz de referenciales teóricos del campo de la EF inspirados en los Estudios Culturales Feministas. Constatamos algunas reproducciones de sentidos sobre género y sexualidad, que se materializaron en desigualdades de género en el tiempo de ocupación e usos de los espacios de la cancha, en la naturalización de las habilidades corporales, en la patrulla de las ropas de las niñas y en los silenciamientos de la profesora. A pesar de eso, también identificamos los tensionamientos protagonizados por las estudiantes, manifestados en las resistencias y negociaciones con la profesora y con la escuela.

PALABRAS-CLAVE: Registros; Género; Educación física; Práctica de la enseñanza

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo foi analisar, a partir dos Estudos Culturais e Estudos Feministas, de abordagem pós-estruturalista, as relações e conflitos de gênero observadas no campo de Estágio Supervisionado em Educação Física (EF) escolar, anos finais do ensino fundamental. Inicialmente, a ida ao campo de estágio não foi balizada por questões específicas sobre as relações de gênero e sexualidade. A intenção inicial era observar e registrar as aulas a partir dos tradicionais roteiros propostos pelos “manuais” de estágio dos cursos de formação de professores, como a descrição burocratizada da rotina da escola, dos conteúdos e das estratégias didático-pedagógicas. Infelizmente, como apontam Pimenta e Lima (2006), ainda predomina, nos cursos de formação de professores, uma concepção bastante tradicional do Estágio Supervisionado obrigatório, reduzindo, assim, o seu potencial formativo.

No entanto, ao adentrar o cotidiano concreto das aulas de EF escolar, outras situações, que ultrapassavam o conteúdo específico da disciplina e das orientações dos manuais de estágio, dominavam a cena e capturavam o olhar da observadora. Assim, o campo de estágio se mostrava como uma “coisa viva”, tal como destacam Mendes e Betti (2017), repleto de signos e significados naturalizados, nem sempre claros à primeira vista, com os quais devemos estabelecer comunicação e diálogo crítico. Dentre essas situações, saltavam aos olhos as relações e os conflitos de gênero e de sexualidade que atravessavam muito intensamente as aulas, bem como o tratamento dado pela professora à essas questões, fatos que motivaram a escrita deste trabalho.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017), a EF deve ser o componente curricular que aborde e problematize as práticas corporais e lúdicas em sua multiplicidade de sentidos e contextos sociais, permitindo identificar elementos culturais e históricos que estabeleçam sentidos de pertencimento e identidade. No entanto, numa breve observação do espaço escolar, é possível identificar que as aulas de EF pouco têm privilegiado a igualdade de gênero e as relações de equidade.

Compreendemos o gênero como construções culturais, linguísticas, históricas e sociais que configuram os processos de diferenciação de homens e mulheres. O gênero permite distinguir que homens e mulheres não são biologicamente determinados (LOURO, 1999; MEYER, 2003). A sexualidade é vista como os diversos modos de expressar os desejos e prazeres na sua dimensão social, pois eles “[...] também são socialmente aprendidos e codificados”, constituindo-se como um “dispositivo histórico¹” (LOURO, 1999, p.11). Para Weeks (1999), a sexualidade tem “[...] tanto a

¹ Conforme Foucault (2002, p. 244), o dispositivo é: “[...]um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas,

ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico [...]”, pois os significados que atribuímos a nossa sexualidade e ao nosso corpo são “[...] socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser” (p. 43).

Assim, o corpo é alvo de determinados discursos que também são atravessados pelas práticas corporais vivenciadas na escola, que podem tanto disciplinar quanto resistir nos corpos das crianças, promovendo uma aprendizagem do que é ser feminino/masculino na sociedade. Discursos que possuem uma construção histórica, fragmentada, configurada de um determinado modo e conformada em uma rede que estabelece relações de poder, que legitimam algumas práticas/saberes em detrimento de outros e constituem as identidades dos sujeitos. Neira e Nunes (2011) argumentam que tanto a cultura quanto a identidade estão atravessadas pelas relações de poder e exploram como isso se cristaliza nas políticas de identidade, das quais o currículo escolar e a EF são partes integrantes.

Segundo Butler (2018), ao analisar as estruturas políticas de poder, podemos perceber que existem corpos que vivem às margens, saturados nas relações de poder. Para a autora, essa saturação deve ser “o ponto de partida para uma teoria do político que inclui formas dominantes e subjugadas, modos de inclusão e de legitimação, bem como modos de deslegitimação e de supressão” (p.89). Nesse sentido, entendermos que as políticas curriculares precisam incluir os saberes e práticas de grupos historicamente excluídos, além de questionar e tensionar os padrões impostos pela heteronormatividade.

Uchoa e Altmann (2016), ao problematizarem a relação dos saberes da aula de EF à prática efetiva dos/as alunos/as, destacaram como outros elementos, e não apenas os conteúdos formais da EF, interferiam na relação das crianças durante as aulas, como por exemplo: a confiança nas próprias habilidades e capacidade de “[...] arriscar-se em novas aprendizagens corporais” (p.169) mediava como meninos e meninas se relacionavam com o conteúdo das aulas, independentemente se era em um movimento ginástico ou em um posicionamento numa situação de jogo. Ou seja, as narrativas heteronormativas e hegemônicas produzidas podem ajudar a compreender a relação que os/as estudantes estabelecem com as diferentes práticas corporais.

Assim, o gênero e a sexualidade constituem diversos discursos que atuam na formação do sujeito no espaço escolar. Isto revela a importância de abordar essa temática numa perspectiva

enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, o dito e não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Ainda, como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve a função principal de responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

interseccional², no campo escolar e na formação de professores. Deive (2020), ao justificar e defender o trabalho com gênero na EF, destaca: o intuito de recuperar a função política e pedagógica do espaço escolar e sua importância na transformação social reflexiva; o tensionamento do sentido linear e compulsório entre sexo-gênero-desejo que provoca uma ruptura com o corpo biológico e as concepções sociais de gênero e sexualidade, o que permite maior inclusão social e legitimação de uma fissura na heterossexualidade; e, por fim, a própria permeabilidade e produtividade de pensar a EF e seu ensino em uma direção pedagógica inclusiva, que questione estereótipos, binarismos e preconceitos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O trabalho caracteriza-se como um relato de experiência que, segundo Daltro e Faria (2019), é uma modalidade de produção e cultivo de conhecimento presente no território da pesquisa qualitativa. Distante de orientações teórico-metodológicas que se querem neutras ou totalizantes, a perspectiva de relato de experiência está ancorada na ideia de que todo sujeito é histórico e, portanto, sua compreensão e interpretação do mundo trazem consigo as marcas de sua trajetória pessoal e coletiva. Daltro e Faria (2019) destacam os potenciais desse método como uma narrativa científica no âmbito das ciências humanas e sociais na pós-modernidade e afirmam:

Trata-se de pensar o Relato de Experiência em perspectiva epistemológica, expandida a partir das singularidades, sendo, conseqüentemente, um importante produto científico na contemporaneidade. Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico. Sem a pretensão de se construir como obra-fechada ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores (DALTRO; FARIA, 2019, p. 228).

² O conceito de interseccionalidades, que explora as dificuldades enfrentadas pelas meninas e mulheres afrodescendentes, evidencia como os marcadores de raça/etnia, ancestralidade, oralidade interagem com o gênero. Desse modo, interseccionalidades “se tornou um conceito de uso corrente para designar a interdependência das relações de poder, de raça, de gênero e de classe [...] trata-se de uma abordagem que representa justa e radical crítica ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo” (AUAD; CORSINO, 2018, p. 3). Essa perspectiva decolonial, tensiona os silenciamentos e mecanismos de legitimação que ainda permanecem na nossa área e que atravessam o espaço escolar. Para aprofundar a perspectiva decolonial, indicamos a coletânea *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais de Hollanda* (2020).

As observações, a escuta e os registros³ que compõem este relato de experiência foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2018, duas vezes por semana, junto às turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Vitória/ES. As aulas eram ministradas no período vespertino, com duração de 50 minutos. A escola fica situada na “fronteira” entre um bairro de classe média e de classe baixa/trabalhadora⁴. Deste modo, segundo relato da professora, é um público diverso do ponto de vista socioeconômico, porém com predomínio de classe baixa.

O planejamento da observação e os registros em diário de campo seguiram as recomendações propostas por Ludke e André (1986), que destacam a necessidade prévia de delimitação do foco da observação, ou seja, quais problemas e aspectos serão cobertos. Assim, considerando a necessidade de delimitação do foco de observação elegemos inicialmente alguns pontos: os conteúdos de ensino da EF, a organização da aula e as estratégias didático-pedagógicas adotadas pela professora. Porém, com a inserção no campo de estágio, logo ficou evidente a necessidade de incluir no roteiro de observação as relações e os conflitos de gênero, pois estes atravessavam de modo muito intenso e significativo as aulas observadas.

Ludke e André (1986) recomendam que o diário tenha uma parte descritiva detalhada da cena observada e outra parte destinada a anotações reflexivas, na qual se escreve as observações pessoais, sentimentos e especulações reflexivas. Como nem sempre era possível realizar o detalhamento das observações no momento da aula, foi usado como recurso de memória a anotação de “palavras-chave” e, ao final do dia, em ambiente tranquilo, o registro era detalhado.

A partir desse contexto teórico-metodológico organizamos nossos dados e análise em duas grandes categorias: 1) **naturalização das práticas de gênero na escola**, na qual se revela o apagamento do feminino e o domínio masculino na ocupação dos espaços que viram territórios masculinos naturalizados; 2) **práticas de controle do corpo e silenciamentos femininos**, com os quais as alunas e as professoras estabelecem uma relação de tensão, invisibilidade e resistência. A análise e interpretação foi realizada a partir de reflexões inspiradas nos Estudos Culturais Feministas.

³ O registro do diário de campo foi produzido por uma das autoras em 2018 que, na época, finalizava sua formação em Licenciatura em EF.

⁴ As definições sobre classe social são extremamente complexas. Além da renda e da posição ocupacional-estrutural, é preciso considerar o capital cultural e social dos sujeitos, o estilo de vida, seus valores e crenças, bem como a percepção dos próprios sujeitos e de seus pares acerca de sua posição social. Neste sentido, Salata (2016) destaca uma perspectiva de análise de classe que consiga captar a dialética objetividade/subjetividade e a dinâmica relacional da ação prática dos sujeitos. Isso seria o que Bourdieu (1987) chamou de “classes na realidade”.

SOBRE A NATURALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GÊNERO NA ESCOLA

As observações no campo escolar ocorreram logo após as férias escolares de julho. Nesse ano, havia ocorrido a Copa do Mundo de Futebol masculino, fato que foi usado pela professora para justificar a escolha do conteúdo “futebol” para trabalhar naquele trimestre. Quanto à organização didático-pedagógica, a professora optou por mesclar práticas de “jogo livre” de futebol e “treinos ou circuitos” de fundamentos básicos da modalidade, justificando que fez uma espécie de “negociação” com os/as estudantes, para conseguir introduzir alguns conteúdos além do jogo livre. Também relatou que em junho daquele mesmo ano, eles haviam realizado um trabalho “teórico” que envolveu todas as turmas, sobre a Copa do Mundo. O resultado final do trabalho foi apresentado no mural da escola, que ficaria exposto até o final do semestre.

Assim, para nos inteirmos do teor da atividade "teórica" sobre futebol desenvolvido com as turmas, fomos observar o mural. Ao olhar o mural, algo já se destacava: a ausência de referências sobre o futebol feminino e suas principais atletas. O mural expunha uma breve história da Copa do Mundo, os países participantes, suas bandeiras, os campeonatos vencidos pelo Brasil e as imagens dos craques brasileiros. Nenhuma referência à inserção das mulheres nesse esporte, nem sobre a Copa Feminina de Futebol. Ou seja, a invisibilidade feminina estava exposta no mural da escola.

Essa invisibilidade já vem sendo identificada por diversas autoras, como Goellner (2005a) e Martins e Wenez (2020), que destacam que o esporte, especialmente o futebol, é um conteúdo privilegiado nas aulas de EF que “[...] tem em sua gênese e espraiamento a condição de se configurar como ferramenta de validação e legitimação de uma forma de masculinidade hegemônica, heteronormatizada e cismatizada” (SOUZA JUNIOR, 2000, p. 41). Nessa direção, é necessário pensar em estratégias que diversifiquem o conteúdo e promovam outros modos de olhá-lo (SOUZA, et. al, 2010).

As aulas de EF ocorriam na quadra principal⁵ da escola. Na primeira semana de observação, uma cena repetiu-se com frequência:

A professora fez a chamada e solicitou a separação dos times para o ‘jogo livre’ de futebol. Imediatamente, os/as estudantes se dividiram por gênero e a professora determinou 20min. de jogo para cada um. Esta parecia ser uma prática bastante óbvia e naturalizada pelos atores escolares, pois em nenhum momento se cogitou misturar meninos e meninas. O único momento em que presenciamos uma garota jogando no time masculino, foi quando um time masculino do 7º ano precisou completar a equipe. Mesmo assim, os meninos deixaram claro: ‘só meninas que sabiam jogar como homem’, senão preferiam jogar com a equipe desfalcada (Diário de Campo, 08-08-2018, p.6).

⁵ A escola possui uma quadra coberta, em formato retangular, com chão de cimento alisado, com as linhas demarcatórias do futebol, vôlei, handebol e basquete, além de arquibancadas laterais. Ao fundo dessa quadra, há um espaço menor anexado, uma miniquadra protegida por redes de arame em suas laterais e duas traves de futebol.

Aqui identificamos a naturalização da prática do futebol associada ao masculino, a ponto de as meninas só serem incluídas se apresentassem habilidades técnicas, ou seja, se “[...] soubessem jogar como homens”. Uma das implicações do conceito de gênero, em seu caráter relacional, permite argumentar que os mesmos discursos que possibilitam que as meninas sejam narradas e posicionadas como desprovidas de habilidade, força ou “saber jogar”, permitem, também simultaneamente, que os meninos sejam apresentados e descritos como dotados, por natureza, de capacidades e habilidades como força, agilidade e destreza com a bola, com saber jogar. A capacidade corporal dos meninos não é colocada em questionamento e espera-se que as meninas se aproximem o quanto for possível desses requisitos que fariam naturalmente “parte do jogo”.

Ao identificar a masculinidade e a feminilidade, podemos observar como elas operam em polos diferentes e contrapostos. Por um lado, temos as características do corpo feminino, como a fragilidade, a beleza e a delicadeza; por outro lado, a virilidade, a força e a agressividade atribuídas ao corpo masculino. No Brasil, essas significações ainda encontram-se atravessadas pelo senso comum de que o futebol faz parte de uma identidade nacional, a qual está marcada pela masculinidade. Ouve-se, reiteradamente, que futebol é “coisa para macho”⁶ (FRANZINI, 2005). Segundo Damo (2007, p. 54, grifos do autor), os meninos jogam para “[...] se fazerem meninos, pois o futebol no Brasil é marcado como um espaço privilegiado da *homossociabilidade masculina*, de um certo modelo de masculinidade”. No caso do exemplo citado, é possível perceber que na escola existe uma dupla exclusão, pois não somente se exclui pelo fato de serem meninas, pois o futebol é um espaço do masculino, mas também por elas terem menos habilidade no jogo.

Dornelles (2012) já explicitou em seu estudo como o discurso biológico atravessa e constitui as justificativas enunciadas por professores/as para separar meninos e meninas nas aulas de EF escolar:

A Educação Física escolar atualiza e significa de forma importante os níveis de movimentos, habilidades e jogos motores que devem ser enfatizados em determinadas idades, o que é explorado de maneiras distintas para meninos e meninas, principalmente em intensidade. Isso se dá, também, em função das possibilidades corporais diferenciadas e de construções de feminilidades e

⁶ O imaginário sobre o futebol ser “coisa pra macho” é tão fortemente impregnada na cultura brasileira que se manifesta não apenas no senso comum. Em 2007, essa máxima, inclusive, foi usada pelo juiz Manoel Maximiano Junior, da 9ª Vara Criminal de São Paulo. Ao julgar o processo em que o jogador de futebol Richarlyson abriu por calúnia e difamação contra o diretor administrativo do Palmeiras, que em uma entrevista na TV, afirmou que Richarlyson era gay, o juiz proferiu sentença afirmando que não houve dolo e caso o jogador fosse mesmo homossexual, o melhor era abandonar os campos, pois, “futebol é jogo viril, varonil, não homossexual. Não há ídolos de futebol que são gays”. Ainda demonstrou a virilidade do esporte com o hino do Internacional de Porto Alegre: “olhos onde surge o amanhã, radioso de luz, varonil, segue sua senda de vitórias.” (Notícia disponível em: www.conjur.com.br, publicada em 03/08/2007).

masculinidades mais adequadas ou não ao currículo esportivo, o que, no caso da separação e do universo investigado, é apresentado como a base curricular dessa disciplina na escola (DORNELLES, 2012, p.149).

Um dia presenciamos, na turma do 9º ano, uma aula em que meninas e meninos jogaram juntos. Fizeram essa opção espontaneamente, o que causou espanto. Movidas por essa curiosidade, comentamos com a professora à respeito e ela esclareceu que essa turma já estava para se formar, então, eles estão todos carinhosos uns com os outros e vivem dizendo que vão sentir saudades da turma e da escola. Ou seja, a mudança não se deu por intervenção pedagógica da professora, mas, simplesmente, por um motivo muito pontual, relacionado com o fato de que logo a convivência desses alunos/as findaria.

Dornelles et. al. (2009), já destacaram que as aulas mistas, em si mesmas, favorecem as discussões sobre gênero. Porém, os autores questionam se isso é suficiente para garantir uma problematização sobre as diferenças, pois trabalhar com turmas mistas nas aulas de EF, apesar de representar um avanço, não garante transformações efetivas em prol do reconhecimento das diferenças e igualdade de gênero. Para tanto, é necessário que haja intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas para esse fim, algo que não ocorria nas aulas observadas.

Outro dado evidenciado foi o domínio/privilégio na ocupação do espaço da quadra pelos meninos. A escola possuía uma quadra principal e outra ao lado, bem menor, que era ocupada pelos estudantes que aguardavam a sua vez de jogar. Todos os dias, após realizar a chamada e solicitar a divisão dos times, a professora determinava o tempo de cada equipe e sempre escolhia a equipe masculina como a primeira a jogar. Um dia, as meninas do 7º ano manifestaram a insatisfação com esse privilégio:

A professora fez a chamada, autorizou a divisão dos times e determinou o tempo de 20min. para cada um, sendo o time masculino como o primeiro a ocupar a quadra. Imediatamente duas estudantes reclamaram e questionaram o porquê de todas as aulas a professora escolher primeiro o time masculino para jogar e, que assim, eles acabavam sempre aproveitando mais a quadra principal. A professora ouviu, concordou com a reclamação e disse que na próxima aula ela iria alterar essa ordem. A aula seguiu sem mudanças (Diário de Campo, 17-08-2018, p. 10).

A ocupação dos espaços no pátio do recreio foi amplamente pesquisada por Wenz (2012, 2015), com grupos do Ensino Fundamental I. A autora observou a predominância dos meninos na ocupação dos espaços não somente durante as aulas de EF, mas também nos momentos de lazer e dispersão, como pode ser o recreio escolar. A geografia de gênero identificada legítima não somente a ocupação por gênero como também por idade. Crianças maiores tendem a ocupar mais os espaços no pátio escolar. Como foi observado pela autora, no recreio, existe uma negociação da ocupação

dos espaços conforme o gênero. Os meninos ocupam mais as quadras poliesportivas e as meninas, as quadras de vôlei e, ainda, quanto menores elas forem, menos espaços não delimitados elas ocupam. Dita configuração estabelece uma ordem na qual os grupos se encontram conforme o gênero, criando “um mapa” do tempo/espaço do recreio. Esse “mapa” depende dos espaços, dos interesses de brincadeira, da idade e do gênero, mas, sobretudo, das contínuas negociações que meninas e meninos realizam de formas diferentes diariamente.

No registro acima, podemos identificar como as alunas do 7º ano expõem a sua rejeição a essa forma de organização dos tempos e de ocupação da quadra. Paradoxalmente, apesar de concordar, a professora entende que modificações poderão ser aplicadas, postergando as mudanças necessárias.

Os comportamentos generificados já foram citados por Neto (1997), ao destacar que as crianças preferiam, primeiro, os espaços esportivos, depois as áreas de jogo livre, as áreas verdes, espaços de aventura e, em última opção, os espaços de descanso. Nessa direção, conforme a pesquisa realizada, quando as escolas têm menos opções, tal como no caso da escola aqui pesquisada, os primeiros espaços a serem ocupados serão os esportivos. Thorne (1993) estudou o pátio de escolas norte-americanas e observou que meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que meninas, principalmente os espaços esportivos. Em relação a esse aspecto, Grugeon (1995) entende que, com um simples olhar no pátio do recreio, é possível observar agrupamentos de meninas que denotam certa intimidade e meninos correndo de um lado para o outro. Isso também pôde ser observado na escola pesquisada, onde os meninos ocupam mais as quadras esportivas.

SOBRE AS PRÁTICAS DE CONTROLE DO CORPO E SILENCIAMENTOS FEMININOS: resistências e negociações

Nas turmas do 8º e 9º anos, a participação feminina nas aulas de EF era menor em comparação às turmas de alunas dos 6º e 7º anos. Era comum alguns alunos/as não participarem e as meninas eram sempre maioria. Ficavam sentadas na arquibancada, conversando ou mexendo em seus celulares. Em algumas aulas, a professora manifestava incômodo, reclamava, mas não interferia. Já em outras aulas, ela se manifestava:

A professora realizou a chamada e solicitou a separação dos times. Nesse momento, algumas meninas comunicaram, a partir do sinal de ‘não’ com as mãos, que não queriam ser escolhidas pelos times, pois não queriam participar. Imediatamente, a professora interferiu e afirmou que, se elas não participassem, ficariam com falta, pois, na aula anterior, ela permitiu que não participassem, mas desta vez, não! A contragosto, as meninas entraram na quadra para jogar (Diário de Campo, 29-08-2018, p.14).

A resistência das meninas em não participar das aulas suscitou algumas reflexões e questionamentos, pois elas escutam, desde pequenas, sucessiva e reiteradamente, dentro e fora da escola, que elas precisam “ser comportadas”, “ser boas meninas”, “não ser agressivas”, “cuidar da aparência”, “não ficar muito suadas” etc. Há uma vigilância constante dos corpos femininos e, de alguma maneira, essas jovens reproduzem aquilo que lhes foi inculcado e fortalecido desde a infância.

Esses acontecimentos podem ajudar a compreender uma realidade maior sobre a prática da atividade física entre mulheres. Segundo o Relatório Nacional de Saúde (2019), realizado a partir de dados coletados com um público acima de 18 anos de idade, observa-se um percentual muito menor de mulheres realizando atividades físicas no tempo de lazer. Quanto mais elas envelhecem, mais esses indicadores caem.⁷ É fato que há inúmeros motivos que podem ajudar a compreender esses indicadores, porém é inegável que a patrulha sobre o corpo feminino desde a mais tenra idade e os sentidos circulantes sobre a feminilidade, sempre ligados à delicadeza e à aparência, também ajudam a entender esses dados.

Para corroborar essa interpretação, destacamos logo abaixo uma situação que reflete o controle sobre os corpos das meninas que, inclusive, acabava interferindo em suas participações nas aulas. Em uma ocasião, a professora recebe na quadra a turma do 7º ano. Enquanto fazia a chamada, a diretora da escola chega na quadra e pede licença para conversar com as meninas da turma. Os meninos foram liberados e, imediatamente já ocuparam a quadra em posse da bola de futebol. A diretora inicia a conversa em tom bastante intimidador:

Em tom de ‘bronca’, a diretora chamou a atenção para a roupa das meninas e lembrou que não é permitido elas irem à escola de *shorts*, bermudas apertadas ou calça *legging*, pois esses trajes marcavam muito o corpo e a escola não ia mais permitir, nem nas aulas de EF. As meninas ouviram a bronca caladas e incrédulas. A diretora se retirou. Imediatamente, elas começaram a reclamar com a professora, dizendo que estão sendo perseguidas e que não dá para fazer EF de calça jeans. A professora respondeu dizendo elas deveriam usar os *shorts* masculino do uniforme escolar ou a calça de *taktel*, que são mais largos. Elas continuaram reclamando, pois, além da calça ser muito quente, o *short* masculino é grande e esteticamente feio para as meninas. A professora, numa tentativa de encerrar o assunto, retrucou dizendo que elas reclamam de tudo, que só querem criar polêmica. Ignorou os argumentos e saiu andando pela quadra. Após a ‘polêmica’, os times de meninos e meninas foram separados para a realização do jogo de futebol (Diário de Campo, 05-09-2018, p. 20).

⁷ Segundo o relatório, 34,2% dos homens com 18 anos ou mais praticaram o nível recomendado de atividade física no lazer, enquanto, para as mulheres, esse percentual foi de 26,4%. O percentual de adultos que praticavam o nível recomendado de atividade física no tempo livre diminuiu com o aumento da idade, quando 41,0% praticavam o nível recomendado de atividade física no lazer, caindo para 35,4 % entre 25 a 39 anos e 27,6 % nos 60 anos (2019).

Percebemos como as meninas são alvos do controle do corpo, pois o corpo expõe as suas formas e suas possibilidades. No caso detalhado, elas são duplamente punidas, tanto com a não exposição de seus corpos quanto pela intervenção que sofrem sobre as roupas que podem ou não ser usadas. O uso de roupas pode parecer um tema menor ou sem importância, mas denuncia um olhar estereotipado perante o comportamento das meninas. Soares (2017, p. 14), em sua pesquisa sobre as roupas, entre as décadas dos anos 20 e 40, destaca:

As roupas guardam em sua materialidade todo um conjunto de sentimentos e de valores que as sociedades elaboram no fio do tempo; elas não apenas protegem, mas trazem também distinção, conforto, provocam sensações, seduzem. Ao esconder e revelar voluntariamente partes escolhidas do corpo, elas acentuam a nudez, o corpo nu, como expressão de cultura. São as roupas que criam e destacam toda a erotização de um corpo que se desveste.

Embora as análises da autora sejam sobre situações de décadas passadas, observamos como elas continuam a ser reiteradas naquilo que se espera do comportamento feminino e identificamos que as possibilidades de resistência podem ser outras, conforme segue no registro a seguir:

Aproximei-me das meninas na arquibancada, quando aguardavam o seu momento para jogar. Elas continuavam reclamando entre si sobre a atitude da diretora. Perguntei-lhes se havia tido alguma proibição ou conversa com os meninos também, afinal o tema é de interesse de todos. Elas afirmaram que não, que os meninos poderiam continuar usando *shorts* nas aulas, pois a determinação era só para as meninas. Indaguei os porquês de elas não poderem mais usar *shorts* ou calças *legging*. Uma delas relatou que a diretora disse que é feio as meninas mostrarem seus corpos, que não pode usar *shorts* ou calça marcando as partes íntimas porque os meninos não respeitam. Diante dessa explicação, perguntei o que elas achavam disso, da opinião da diretora. Duas garotas responderam que isso ‘não tinha nada a ver’, pois os meninos podiam mostrar as pernas, ficar sem camisa e ninguém fala nada. Neste momento, uma delas aponta para um menino na quadra e, ao comentar que ele está jogando com a barra da bermuda dobrada e com as pernas de fora, ela concluiu dizendo: ‘eles podem tudo’ (Diário de Campo, 05-09-2018, p. 21).

Na aula seguinte, o assunto veio à tona novamente quando a professora chama a atenção das meninas que estão de *shorts* justos ao corpo e pede que elas amarrem a blusa do agasalho na cintura para não expor o bumbum. O pedido da professora gerou revolta e uma série de questionamentos:

A professora lembrou às meninas que elas não podiam ficar na quadra e fazer a aula com *shorts* ou bermudas e *legging* marcando o corpo. As meninas reclamaram todas ao mesmo tempo, dizendo que isso era um absurdo, pois os meninos não sofreram nenhuma proibição. Uma delas se aproximou da professora e perguntou se ela achava justo isso, pois os meninos podiam, dobravam a barra dos *shorts* para jogar e não levavam bronca. A professora ficou calada, como se concordasse com as reclamações, mas não poderia fazer nada. Em seguida, a professora retrucou afirmando que elas reclamavam de tudo e que não custava nada amarrar a blusa na

cintura, para não criar mais polêmica. As alunas, contrariadas e reclamando, obedeceram e amarraram suas blusas na cintura para esconder o bumbum, pois não queriam ficar sem participar da aula (Diário de Campo, 12-09-2018, p. 25).

Era nítida a sensação de incomodo da professora em relação à posição da diretora, mas, ao mesmo tempo, ela optou por não questionar. A resistência, ora das alunas ora da professora parecia circular não somente entre aquelas que falavam, mas também naquele exercício realizado do silenciamento. Não nos sentimos à vontade naquele momento para perguntar à professora e nem às estudantes se houve alguma situação concreta que motivou tal determinação da direção. Porém havia “algo no ar”. Talvez tenha ocorrido algum caso concreto de assédio e a solução encontrada foi controlar as roupas das meninas. Diante do silenciamento da professora, mas também da percepção de que ela estava incomodada com a situação, “puxei” a conversa sobre o assunto:

Indaguei à professora o que ela pensava sobre a situação e que, em meu ponto de vista, as meninas estavam sendo culpabilizadas. Argumentei que essa proibição, além de gerar injustiças e afastar as meninas das aulas de EF, não resolveria o problema, que está relacionado com uma cultura machista. Finalizei minha opinião afirmando que assédio e machismo são problemas de todos e que o correto seria a escola dialogar sobre o problema, e não ‘perseguir’ as meninas. A reação da professora, inicialmente, foi de se calar, mas continuou demonstrando incômodo, mal-estar diante da situação. Em seguida, ela esboçou, muito brevemente, que também discordava daquilo, mas já havia tido alguns desentendimentos e tensões com a direção (por outros motivos) e, portanto, não queria se desgastar novamente. Então, optou por levar a situação dessa forma, sem ‘tomar partido’ para que sua vida na escola não ficasse infernal de novo (Diário de Campo, 12-09-2018, p. 26).

Como identificamos, a negociação é um processo cotidiano desenvolvido não somente pelas alunas, mas também pela professora em relação à gestão escolar. Por vezes, o silenciamento ecoa com uma ressonância maior do que a própria fala e nada indica que esse processo tenha um ponto final por parte das alunas, nem da professora. Essa negociação precisa ser promovida e acolhida, pois, segundo Goellner (2005b, p.96), [...] “não podemos esquecer que, na sociedade contemporânea, o esporte é palco privilegiado para a exposição dos corpos que, ao exibirem-se e serem exibidos, educam outros corpos”. Aqui vários corpos são educados, das meninas, dos meninos, da professora e da gestora da escola.

A partir desse olhar procuramos desconstruir, estranhar e desnaturalizar aqueles sentidos tradicionalmente outorgados às práticas da feminilidade e da masculinidade que circulam em nossa cultura e nomeiam ou classificam aquilo que pode ou não ser realizado (ou vestido), na prática das atividades corporais. Evidenciando silenciamentos, resistências e negociações que cotidianamente

são ressignificadas na escola. Ao refletir sobre o papel do/a professora/es de EF frente à essas situações, concordamos com as considerações de Auad e Corsino (2018), quando destacam que:

A partir dos conflitos e resistências na sala de aula, na quadra e no campo da Educação Física Escolar, importa que se possa assumir, na escola, um cotidiano que reelabore repetidamente diferentes estratégias, considerando as formas de organização dos/as alunos/as e propondo novos arranjos. Ainda que não se queira assumir a prescrição, é emergente e urgente motivar e lidar com conflitos que possibilitam o questionamento das dissimetrias baseadas em gênero, raça, orientação sexual e classe (p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de EF escolar são fortemente atravessadas por questões que ultrapassam os conteúdos específicos do campo. Questões atuais de gênero e sexualidade, tais como as relatadas neste texto, bem como as de raça/etnia e classe social, permeiam as relações escolares e necessitam ser devidamente tematizadas e debatidas criticamente no contexto escolar de modo que se promova, de fato, uma educação cidadã e comprometida com uma sociedade cada vez mais democrática. Nesse sentido, revela-se também a urgência e a importância de abordar esses temas na formação inicial de professores/as de EF.

A partir da experiência aqui relatada ficou claro como o Estágio Supervisionado Escolar pode ser um espaço de enorme potência para a reflexão na e sobre a ação, principalmente quando rompe com o caráter burocratizado tradicionalmente colocado nessa etapa da formação. Ensinar aos futuros/as professores/as à observação atenta e rigorosa do cotidiano escolar, à escuta sensível e aberta aos outros/as e ao questionamento crítico das relações sociais, são elementos fundamentais na promoção de uma experiência de estágio formativa e emancipatória, capaz de ajudar o/a futuro/a professor/a a desnaturalizar as relações de poder e opressões que ainda estão entranhadas nas práticas corporais, escolares e cotidianas. Encarar e adentrar o campo de estágio em EF escolar munidas desse espírito crítico e atentas às significações circulantes e suas tensões, foi o que permitiu às autoras captarem os conflitos de gênero e sexualidade que dominavam as aulas.

As observações e análises empreendidas destacou a reprodução dos sentidos hegemônicos da cultura patriarcal. No espaço das aulas de EF observadas, em que o futebol era o conteúdo trabalho, essa cultura se revelou nas práticas de apagamento do feminino, na naturalização das desigualdades no domínio das habilidades corporais, em que os meninos também afirmavam a sua masculinidade e no privilégio masculino na ocupação do espaço da quadra. Além disso, também foi possível presenciar as práticas de controle sobre o corpo feminino, manifestadas na proibição do

uso de *shorts* curtos ou calças que marcavam o corpo. Isto nos revela como a escola, o currículo e suas práticas estão impregnados de uma cultura machista que ensina às meninas todos os dias, nas entrelinhas, o seu lugar e invisibilização neste mundo. A nosso ver, essas situações ajudam a compreender, inclusive, porquê, na idade adulta, as mulheres ainda se envolvem menos com as práticas corporais.

Apesar disso, também presenciamos, com imensa alegria e entusiasmo, as tensões, resistências e negociações empreendidas pelas meninas, que não se furtavam em questionar e desestabilizar as práticas naturalizadas e, assim, ensinavam cotidianamente a professora a refletir, indagar e repensar a sua prática. Movimento que evidencia como esses significados são ressignificados diariamente e o quanto é emergente e potente lidar com os conflitos e as possibilidades de repensar a equidade de gênero no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar? **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v.19, p.491-501, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Rev. Estud. Fem.** 26 (1). p.1-13, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PhXvvnvjSpRwf6vnmRskBmVD/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e as políticas das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** MIGUENS S. F (tradução). 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia. Relato de Experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 19, nº1, p. 223-237, jan/abril. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DAMO, Arlei Sander. A rua e o futebol. *In*: STIGGER, Marco Paulo; GONZALES, Fernando Jaime.; SILVEIRA, Raquel da (Org.). **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2007, p. 51-70.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia *queer*. *In*: **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física.** WENETZ, I; ATHAYDE, P; LARA, L. (Org). Natal, RN: EDUFRRN. 2020. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, v. 6). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29067>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista *versus* aula separada? uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física –Vol. 1, n. 1, p.141-156, Agosto, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPOFnQ4ZGpFkkG9M4jx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2002.

FRANZINI, Fabio. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/nTrFPPWwPkMTKPMmBmtRwCc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e invisibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr/jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Revista Pensar à Prática**. V. 8, n.1, p.85-100, jan/jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/106/101>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GRUGEON, Elizabeth. Implicaciones de Género en la cultura del patio del recreo. *In*: Woods, Peter. e Hammersley, Martyn. (Orgs.). **Género, Cultura y Etnia en la Escuela**: Informes Etnográficos. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. España, 1995.

HOLLANDA, Heloisa, Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. 25 (2), jul/dez. p. 59-76, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Mariana Zuaneti; WENETZ, Ileana. (Org). **Futebol de mulheres no Brasil**: desafios para as políticas públicas. Coleção academia e futebol. Vol. 1. Curitiba: Editora CRV, 2020.

MENDES, Diego.; BETTI, Mauro. O estágio na licenciatura em educação física como “coisa viva”: uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmatismo de Charles S. Peirce. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1245-1256, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71897/46225>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In: Corpo, Gênero e Sexualidade*. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.33, n.3, p. 671-685, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

NETO, Carlos. **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, 1997.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, IBGE, 2020.

SALATA, André Ricardo. **A classe média brasileira: posição social e identidade de classe**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SOARES, Carmen Lucia. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre conforto e a elegância e a eficiência (1920-1940)**. Campinas. São Paulo: Autores associados, 2017.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. C. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. *Motriz: Revista de Educação Física (Online)*, Rio Claro, v. 16, p. 920-930, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/XLdQQcKvVXrskCtzLMQZrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. Rutgers University Press. United States, 1997.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, v.38(2), p.163-170, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMO/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999, p. 35-82.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NOTAS DO AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica

FINANCIAMENTO

Não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Rogério Santos Pereira

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosario, Maria Vitória Duarte

HISTÓRICO

Recebido em: 03 de novembro 2021

Aprovado em: 04 de agosto de 2022

