



***JUVENTUDES, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO:
(DES)CONSTRUÇÕES A PARTIR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA***

***JUVENTUD, RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y DE GÉNERO:
(DE)CONSTRUCCIONES A PARTIR DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN
FÍSICA***

***YOUTH, ETHNIC-RACIAL AND GENDER RELATIONS:
(DE)CONSTRUCTIONS BASED ON THE PHYSICAL EDUCATION
CURRICULUM***

Adriano Gonçalves da Silva¹

Marie Luce Tavares²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi problematizar as relações étnico-raciais e de gênero nos currículos de educação física, a partir das experiências de jovens estudantes do ensino técnico de nível médio no CEFET-MG. Um questionário foi aplicado a 157 estudantes com idade entre 15 e 18 anos. De forma geral, ainda que muitas/os estudantes tenham experiências positivas com a educação física, os relatos sobre as vivências do ensino fundamental apontam que a unidade curricular não tem sido um momento agradável para todas/os. A preservação dos estereótipos e opressões de gênero e do racismo estrutural indicam que é necessário que a educação física reconheça o lugar da diversidade em sua composição, investindo em práticas inclusivas e democráticas. Uma educação física que traz para seu cerne a diversidade cultural, social, étnica e de gênero constrói um caminho para que as/os jovens possam refletir a relação com seus corpos livres dos estereótipos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Culturais. Currículo. Educação Física.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue problematizar las relaciones étnico-raciales y de género en los currículos de educación física, a partir de las experiencias de jóvenes estudiantes de educación técnica secundaria del CEFET-MG. Se administró un cuestionario a 157

¹ Doutor em Estudos do Lazer. CEFET-MG, Curvelo, Minas Gerais, Brasil.

² Doutora em Estudos do Lazer. IFMG, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil.

estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 18 años. En general, aunque muchas/os estudiantes tienen experiencias positivas con la educación física, los relatos sobre sus experiencias en la escuela primaria indican que la asignatura no ha sido un momento agradable para todos. La preservación de los estereotipos y opresión de género y el racismo estructural indican que es necesario que la educación física reconozca el lugar de la diversidad en su composición; invirtiendo en prácticas inclusivas y democráticas. Una educación física que lleve a su núcleo la diversidad cultural, social, étnica y de género construye un camino para que las/os jóvenes reflexionen sobre la relación con su cuerpo libres de estereotipos.

PALABRAS-CLAVE: Estudios Culturales. Currículo. Educación Física.

ABSTRACT

The objective of this study was to problematize ethnic-racial and gender relations in physical education curricula, based on the experiences of young high school technical education students at CEFET-MG. A questionnaire was administered to 157 students aged between 15 and 18 years old. In general, although many students have positive experiences with physical education, reports about their experiences in elementary school indicate that the curricular subject has not been a pleasant time for everyone. The preservation of gender stereotypes and oppression and structural racism indicates that it is necessary for physical education to recognize the place of diversity in its composition, investing in inclusive and democratic practices. A physical education that brings cultural, social, ethnic and gender diversity to its core builds a path for young people to reflect on their relationship with their bodies free from stereotypes.

KEYWORDS: Cultural Studies. Curriculum. Physical Education.

* * *

Introdução

Refletir sobre a educação física escolar, seus fundamentos, conteúdos e metodologias, requer a compreensão de que as instituições educacionais estão permeadas por distintas formas de conceber o que é currículo e qual a sua função. Essas concepções de currículo disputam espaço no campo da Educação e são marcadas pelos contextos históricos, políticos e sociais em que foram engendradas. Sobretudo, a visão tradicional dominante na Educação durante o século XX compreende currículo como especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis (Tomaz Silva, 2007). O currículo, assim pensado, vale-se de uma suposta neutralidade para efetuar a difusão de conhecimentos hegemônicos.

Nessa perspectiva, a educação física brasileira do início do século XX ocupou-se da construção de sujeitos dotados de corpos fortes com finalidades militares e higiênicas. Além da influência militar presente no desenvolvimento de uma educação física fundamentada em métodos ginásticos de base nacionalista, a medicina contribuiu para a

concepção positivista de educação física que propunha a manutenção do *status quo* e do higienismo que tinha como parâmetro a conservação de padrões de conduta física, moral e intelectual da sociedade. Na sequência, o regime ditatorial militar brasileiro, na década de 1960, investiu na remodelação da educação física, priorizando o ensino de determinadas modalidades esportivas, visando a formação de atletas e o mascaramento das questões sociopolíticas (Lino Castellani, 1988).

Entretanto, apesar da influência da racionalidade técnica na elaboração de currículos escolares, o campo da Educação foi impactado pela efervescência social e política em diferentes partes do mundo. No final dos anos 1960 e durante os anos 1970, surgiram publicações e teorizações que visavam “[...] expandir as versões de currículo técnico-rationais, fabris, orientadas para a eficiência, concebidas somente como “conteúdo” que dominavam o debate desde o início do século XX” (Janet Miller, 2014, p. 2047). As teorias críticas que surgiram nesse período desconfiavam do *status quo*, compreendendo que seria ele o responsável pelas desigualdades e injustiças sociais. Dessa forma, a reflexão sobre a constituição e efeitos dos currículos mostrou-se mais presente na pauta das teorias críticas do que a preocupação com o desenvolvimento de técnicas de como fazer o currículo (Silva, 2007).

No campo da educação física, os anos 1980 foram marcados pelo movimento renovador do qual surgiram propostas metodológicas cunhadas em perspectivas sociais e educacionais que tinham inspirações na teoria marxista e nos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt que buscavam questionar as desigualdades, a racionalidade técnica e o positivismo dos currículos. Destacam-se nesse período, a abordagem crítico-superadora, cujos pressupostos estão atrelados à conscientização dos sujeitos diante das injustiças decorrentes de uma sociedade dividida em classes (Carmen Soares et al., 1992), e a abordagem crítico-emancipadora, que pretende promover o conhecimento e a problematização dos sentidos e os significados das práticas por meio da reflexão crítica (Elenor Kunz, 2004).

Essas críticas no campo da Educação se encontraram com outras teorizações. Alguns estudos críticos, como de Henry Giroux, incorporaram, além das análises educacionais, análises culturais, a partir das contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Essas correntes influenciaram sobremaneira as teorizações e as pesquisas em diversos campos das Ciências Sociais e Humanas e, consideravelmente, a pesquisa em Educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes se expressam nas chamadas “teorias pós-críticas em educação” (Marlucy Paraíso, 2004). “O conhecimento

(e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem) [...]” (Paraíso, 2004, p. 287) são questionamentos colocados pelas pesquisas pós-críticas em Educação.

A influência das teorias pós-críticas desestabiliza a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todas/os, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos. A transformação social como um projeto de currículo é, nesse contexto, pensada considerando a política de currículo como um processo de invenção do sujeito e do próprio currículo. A partir desse entendimento, o currículo, como construção cultural, pode configurar-se como o resultado de um embate em que saberes e práticas medem forças, investindo na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais (Henry Giroux, 1999).

A efetivação de um currículo pós-crítico para a educação física é defendida por Marcos Neira e Mário Nunes (2009) a partir da prática pedagógica balizada pelo encontro de diversas culturas, possibilitando a aproximação, a interação, a experimentação, a análise crítica e a valorização das distintas formas de criação e expressão corporal. Assim, se a escola, bem como a sociedade, é um espaço democrático, “é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados” (Neira, 2018, p. 9). Essa proposição tem inspiração em campos discursivos como os Estudos Culturais, a Teoria Queer, os Estudos de Gênero e os Estudos Pós-Coloniais.

Nos estudos culturais, de acordo com Giroux (1999), conhecimento e poder são reconceituados, o que reafirma a indeterminação da linguagem, mas sobretudo, a construção histórica e social do conhecimento e das disciplinas pelas quais ele é configurado. A compreensão de cultura também é deslocada e conceituada como terreno contestado, local de disputa e transformação. A cultura se reconfigura como um discurso político e pedagógico para questionar as formas de subordinação que criam desigualdades entre os grupos e para desafiar os limites institucionais e ideológicos que mascaram suas próprias relações de poder.

É nesse sentido que temáticas como identidades, culturas e discursos ocupam lugar de expressão nos Estudos Culturais em Educação direcionados às relações entre currículo e cultura. A partir da mobilização da cultura como constructo central dos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos de aprendizagem em torno de

questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história (Giroux, 2009). Além disso, os discursos dos Estudos Culturais visam resistir aos interesses das disciplinas e departamentos acadêmicos estabelecidos, questionando as pretensões à verdade que mantêm o status quo acadêmico e indicando interesses embutidos nas perguntas que não foram feitas dentro das disciplinas acadêmicas (Giroux *et al.*, 1997).

Por sua vez, as teorias pós-coloniais contribuem para o questionamento do cânone ocidental das práticas corporais, assim como da literatura, da música e das artes clássicas europeias, que influenciaram e moldaram a cultura ocidental e foram impostas como modelo e referência, em contraposição às práticas culturais dos países colonizados. Essas teorias, identificadas como convergência de diferentes correntes intelectuais, denunciam que o fim do colonialismo não rompeu com as hierarquias instituídas e sustentadas pela racialização e pela racionalização. Assim, o eurocentrismo perpassa os currículos escolares, subalternizando culturas e naturalizando hierarquias nas relações raciais, de gênero e de sexualidade (Michele Ferreira; Janssen Silva, 2023).

No Brasil, em consequência de embates em torno do currículo hegemônico, no ano de 2003, foi promulgada a Lei 10.639 e, em 2008, a Lei 11.645, responsáveis por alterar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996. De acordo com essas leis, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003, 2008). Esta lei propicia e fundamenta, para todo o currículo escolar e, inclusive a Educação Física, o tratamento de temas como a capoeira e as danças e jogos afro-brasileiras e indígenas.

Da mesma forma, as relações de gênero tiveram um percurso, por lutas representadas por movimentos sociais. Apesar da existência de trabalhos dedicados às relações de gênero, apenas mais recentemente houve uma considerável difusão de pesquisas nos diferentes setores relacionados à Educação. No campo da educação física, tais estudos contribuíram para a adoção do gênero como uma categoria possível para a análise das construções das diferenças hierarquizadas no currículo escolar (Luciano Corsino, 2012).

Se o gênero não é inato, mas aprendido nos diferentes setores da sociedade, inclusive na escola, a educação física, como unidade curricular que tem o corpo como objeto de estudo e intervenção, tem um papel importante nesse processo. A educação física “se configura como um território no qual acontece essa aprendizagem na medida em que se traduz como um espaço generificado (marcado pela diferença de gênero) e

generificador (produtor da diferença de gênero) (Lara Jacoby; Silvana Goellner, 2020, p.3)”. Dessa forma, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, como observam Mareli Moraes, Joselaine Graupe e Antônio Pereira (2023), são conceitos que apresentam interlocuções com a educação física tendo em vista que esses temas estão intimamente relacionados com o (des)conhecimento do eu e do outro, do corpo perfeito e do corpo negado, da integração ou do isolamento, do reconhecimento ou da negação dos sujeitos.

Entretanto, apesar das influências dos estudos sobre gênero e raça/etnia na elaboração de propostas curriculares em educação física, as práticas segregadoras ainda estão presentes tanto na escolha dos conteúdos curriculares quanto nas abordagens metodológicas e procedimentos adotados nas aulas. A experiência da educação física no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Curvelo, tem demonstrado que as/os estudantes chegam ao ensino técnico de nível médio com as mais diversas vivências sobre a educação física no ensino fundamental. Entre os relatos de estudantes recém-chegadas/os ao CEFET-MG, estão a falta de diversidade cultural presente nos conteúdos curriculares e a presença de práticas segregadoras relacionadas principalmente às meninas que têm sua aprendizagem sobre as práticas corporais reduzidas, muitas vezes, ao jogo de queimada.

Assim, a experiência escolar das/os jovens recém-chegadas/os ao ensino médio demonstra uma contradição. Por um lado, a escola se apresenta como um lugar de aprendizagens e descobertas, um ambiente em que os sujeitos se sentem seguros e estimulados a explorar os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais necessários nas vivências cotidianas. Mas em contrapartida, permeando as características que organizam a instituição escolar como espaço de convivência e expressão das subjetividades, a escola também se coloca como lócus da reprodução de padrões sexistas, machistas, homofóbicos e racistas que constituem as violências e intolerância com a diversidade (Paulo Nogueira; Thales Santos 2021).

Nesse contexto, caberiam diversos questionamentos, como: Qual o lugar dos saberes e práticas afro-brasileiros e indígenas na educação física escolar? Como a relação entre juventudes, gênero, raça e práticas corporais é trabalhada nos currículos? Entretanto, apesar de reconhecer a importância dessas questões, este estudo teve como foco as experiências de educação física escolar no ensino fundamental vivenciadas por jovens estudantes do CEFET-MG, buscando refletir como essas experiências estavam relacionadas às questões de raça/etnia e gênero. A proposição é de que essas reflexões possam ser norteadoras do planejamento de uma educação física no ensino técnico de

nível médio comprometida com as questões sociais, étnico-raciais e de gênero que perpassam os corpos das/os jovens.

Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho foi problematizar as relações étnico-raciais e de gênero nos currículos de educação física, a partir das experiências de jovens estudantes ingressantes no ensino técnico de nível médio no CEFET-MG. Especificamente, buscou-se compreender se a educação física se apresentava com um espaço/tempo agradável para as/os estudantes e como as respostas estavam relacionadas ao gênero e à raça/etnia; quais os enfrentamentos nas vivências corporais dos/as jovens eram apresentados; e quais conteúdos curriculares eram priorizados.

Para que fosse possível atingir esses objetivos, a metodologia proposta envolveu uma dimensão descritiva na qual importou o mapeamento dos dados apresentados pelas/os estudantes, assim como uma dimensão interpretativa que se deu por meio das interrogações e reflexões em face dos dados e da literatura (Isabel Guerra, 2014). As escolhas metodológicas tiveram por base a compreensão de que as metodologias de investigação nos Estudos Culturais, de acordo com Maria Manoel Baptista (2009), consistem na contestação dos limites socialmente construídos, como classe, gênero e raça, nas mais diversas realidades humanas. É a naturalização dessas categorias que tem sido contestada pelos Estudos Culturais.

Assim, a investigação iniciou-se pelo reconhecimento do cenário apresentado pelas/os estudantes. Um questionário foi aplicado às/aos estudantes do primeiro e do segundo ano dos cursos técnicos de nível médio do Campus Curvelo, utilizando o *Google Forms*, traçando o perfil das/os estudantes (idade, gênero, raça, escola de origem: pública ou particular) e buscando compreender suas experiências com a educação física no ensino fundamental (educação física como espaço agradável ou desagradável, os conteúdos lecionados, e a relação com as práticas). Agradável, nesse caso, refere-se ao ambiente em que a/o estudante se sente confortável física e psicologicamente, conseguindo manifestar-se livre de interdições sobre seu corpo.

A análise considerou, primeiramente, o cruzamento dos dados, categorizando as respostas por gênero, raça e escola de origem. Em seguida, os resultados foram estudados, tendo por base a análise compreensiva dos conteúdos, considerando os atravessamentos de gênero e raça/etnia nas respostas relacionadas à interação das/os estudantes com a educação física, seus conteúdos e práticas.

Atravessamentos de gênero e raça nas experiências de educação física

O CEFET-MG é uma instituição de ensino técnico e tecnológico com unidades em Belo Horizonte e cidades do interior de Minas Gerais. Curvelo, cidade do centro mineiro, abriga um campus do CEFET-MG que oferta os cursos técnicos de nível médio em Edificações, Eletrotécnica e Meio Ambiente, graduação em Engenharia Civil e pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens. Os cursos técnicos, especificamente, são ofertados desde 2010 quando a instituição foi inaugurada em Curvelo, e têm em média 270 estudantes distribuídas/os nos três anos dos cursos.

Dessa forma, a instituição contempla o ensino integrado que não é apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, mas uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas faculdades físicas e intelectuais. Assim, corroboramos com Ronaldo Araújo e Gaudêncio Frigotto (2015) ao assumir que o ensino integrado é uma proposta não apenas para o ensino profissional, mas um projeto com conteúdo político pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, de professoras/es e estudantes.

A educação integrada parte da concepção de uma educação libertadora, que garante a formação humana e o desenvolvimento integral das/os estudantes, ou seja, considerando todas as dimensões do ser – cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física. Nessa perspectiva, a/o estudante ocupa a centralidade da proposta educativa e é considerada/o, sobretudo, como sujeito de direitos, ou seja, sujeito que apresenta demandas e necessidades específicas e a quem deve ser garantido o direito de opinar e escolher sobre as questões que lhe afetam. Desse modo, torna-se fundamental considerar suas particularidades, e compreender que sua história, território, saberes e vivências influenciam diretamente no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem (SEE-MG, 2017).

Sendo assim, para este estudo, foram consideradas/os estudantes do ensino técnico de nível médio cursando o primeiro e o segundo ano, partindo do pressuposto de que a memória sobre as experiências do ensino fundamental estivessem mais ativas do que nas/os estudantes do terceiro ano. O questionário foi entregue às/aos 180 estudantes que

estavam cursando o primeiro e o segundo ano, sendo respondido por 157 estudantes com idade entre 15 e 18 anos, que podem ser compreendidas/os como adolescentes ou jovens.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). O conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985).

Diante disso, Juarez Dayrell (2003) nos propõe entendermos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, as/os jovens estudantes pesquisadas/os constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem.

Além disso, quando falamos de jovens é preciso considerar que pertencer a uma faixa etária representa, para cada sujeito, uma condição provisória e transitória, vivida em um processo dinâmico. Isso significa que os sujeitos não pertencem a grupos etários: eles os atravessam. Esse processo se faz de maneira diferenciada em cada sociedade, determinado, por um lado, pelas atitudes sociais e, por outro, pela visão que as/os jovens têm de si mesmos. Desse modo, pensar o ser jovem implica em reconhecer a condição dos sujeitos aí imbricados, as questões e os conflitos intrínsecos aos seus âmbitos de relações sociais. Sendo assim, conforme destaca Dayrell (1999, p.3), o conceito de juventude não pode remeter “a qualquer homogeneização, mas, ao contrário, à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem”.

Compreendemos, assim, que entre os atravessamentos das juventudes estão as relações com o sexo, o gênero e a sexualidade. Na pesquisa em questão, das/os 157 jovens participantes, 87 são meninas e 67 meninos cisgêneros/as e três estudantes não binários. Este último grupo refere-se às pessoas que não se identificam com o sexo masculino nem feminino ou não se reconhecem como tendo um único gênero. Entretanto, uma lógica

binária marca a distribuição de gênero entre estudantes do CEFET-MG que tende a variar de acordo com o curso. Assim, os cursos de Meio Ambiente e Edificações, com expressiva presença feminina, coexistem, dividem e disputam espaços institucionais com o curso de Eletrotécnica, constituído por e para uma maioria masculina.

Dessa forma, a tecnologia, enunciado que povoa os cursos técnicos e profissionais, é compreendida por Beatriz Preciado (2014) como uma categoria chave, ao redor da qual se estruturam as espécies, o gênero, a raça e a cultura. As noções aparentemente intocáveis da natureza e da diferença sexual encontraram e encontram apoio no entendimento de tecnologia como totalidade dos instrumentos que as pessoas fabricam e empregam para realizar coisas. Em consequência, os corpos masculinos e femininos são definidos em função da relação que estabelecem com essa tecnologia. A educação profissional, nesse contexto, reproduz a histórica divisão sexual do trabalho, na qual as profissões relacionadas às tecnologias, com maior valor social adicionado, são de apropriação masculina.

Além de ser permeada pelas questões de gênero, as vivências juvenis das/os estudantes são também perpassadas por distintas realidades socioeconômicas e raciais. Com relação à identidade étnico-racial, a maioria das/os jovens pesquisadas/os se identifica como parda, 100 estudantes, seguida por 43 estudantes brancas/os e 14 pretas/os. Essas/es estudantes são em sua maioria provenientes de escolas públicas, 113 estudantes, enquanto 44 frequentaram escolas privadas durante o ensino fundamental. Considerando a interseção entre raça/etnia e condição socioeconômica, obteve-se que das/os 100 estudantes que se consideram pardas/os, 79 estudaram em escolas públicas e 21 em escolas privadas. Das/os estudantes pretas/os, 11 provêm de escolas públicas e três de escolas privadas. Assim, considerando a população negra como o conjunto de pessoas pretas e pardas, 78,9% desse grupo teve acesso ao ensino público durante o ensino fundamental.

A Lei nº 12.711/2012 instituiu que metade das vagas oferecidas pelas instituições federais de ensino, nos cursos superiores ou de nível médio, fossem reservada a candidatas/os com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, autodeclaradas/os negras/os (pretas/os e pardas/os) ou indígenas e que frequentaram integralmente a escola pública (Brasil, 2012). Estudos como o de André Ferreira et al. (2020) têm demonstrado que além de ser um mecanismo eficaz, a política pública de ações afirmativas possui importância para a sociedade em geral, sobretudo, para as

peças que historicamente foram excluídas do acesso ao ensino público gratuito das instituições federais.

Essa presença expressiva de pessoas pretas e pardas provenientes de escolas públicas no Campus Curvelo dialoga com os números verificados no CEFET-MG como um todo. Em decorrência das cotas raciais e sociais, a instituição convive com o aumento da presença da população negra e, conseqüentemente, com as possibilidades de se questionar o racismo estrutural, institucional e epistêmico e refletir sobre a importância da promoção da educação das relações étnico-raciais (Diogo Tognolo, 2021). Além disso, essa diversidade étnico-racial e social configura-se numa diversidade de experiências culturais, educacionais e corporais.

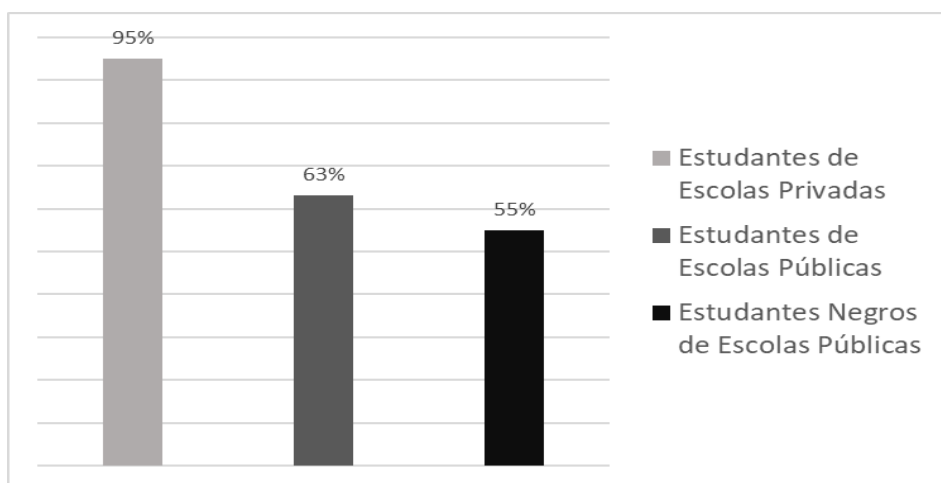
Nesse sentido, buscando compreender as diferentes percepções relacionadas às vivências com a educação física, as/os estudantes participantes desta pesquisa foram questionados/as se as aulas de educação física no ensino fundamental se apresentavam como um espaço/tempo agradável e confortável. Os resultados demonstraram que a educação física se configurou como um espaço agradável, sobretudo, para os meninos que estudaram em escolas privadas, obtendo respostas positivas de 95% desses estudantes. Para justificar suas respostas, os estudantes utilizaram expressões como: “momento que eu me distraía na escola”, “tinha amizade com todos”, “uma quadra coberta com espaço bom” e “eu tinha todos os esportes que eu gostava”.

Apesar da desvalorização da educação física perante os saberes educacionais estar presente tanto em escolas públicas quanto particulares, os estudantes do sexo masculino provenientes das escolas particulares de Curvelo e região destacaram uma relação de conforto com relação à educação física, principalmente, pela infraestrutura oferecida e o ambiente esportivo masculinizado proporcionado. Fazer o que gosta com os amigos em um ambiente adequado é o que parece agregar valor à educação física, não necessariamente como unidade curricular, mas como possibilidade de distração e vivência esportiva.

Entretanto, os fatores socioeconômicos, a infraestrutura e localização das escolas públicas desenham um outro cenário. O alto nível de satisfação apresentado pelos meninos de escolas privadas contrastou-se com as respostas de meninos provenientes de escolas públicas, dos quais 63% se sentiam confortáveis nas aulas de educação física, diminuindo para 55%, quando consideradas as respostas de meninos pretos e pardos (figura 1). Dados que reafirmam que as experiências corporais da população negra enfrentam barreiras sociais ligadas ao racismo estrutural. Assim, apesar da maioria estar

satisfeita com as aulas de educação física, a experiência com essa unidade curricular na escola pública é marcada pela falta de espaço adequado, como “ausência de quadra”, “quadra muito ruim”, “aulas dentro de sala de aula”, assim como a falta de organização dos conteúdos programáticos com “aulas sem planejamento”.

FIGURA 1: Educação Física como espaço agradável para estudantes do sexo masculino



Os dados demonstram que a educação física a que a maioria dos estudantes de escolas privadas tiveram acesso se difere da educação física oportunizada aos estudantes de escolas públicas, e acentuam as diferenças quando se trata dos estudantes negros. De acordo com Kabengele Munanga (2003), em um país onde os preconceitos e a discriminação racial estão tão presentes, os estudantes brancos pobres e os negros pobres não passam pelas mesmas situações, pois enquanto uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica, os outros são discriminados duas vezes, pela condição racial e socioeconômica. É por isso que Munanga (2003) defende que as políticas afirmativas ditas universais, que tratam da questão social ao invés da racial, não são capazes de provocar as mudanças substanciais necessárias para a população negra brasileira.

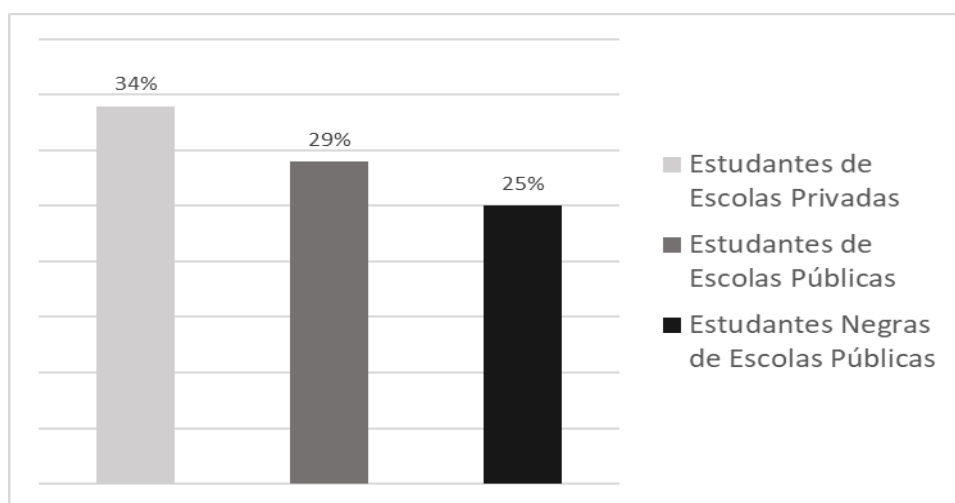
Já para as meninas, tanto de escolas privadas quanto públicas, as respostas satisfatórias atingiram 70%. O que a princípio poderia representar um nível alto de satisfação com a educação física apresenta-se, na verdade, como a naturalização da educação física enquanto tempo e espaço que não as pertencem. O percentual alto de satisfação com a educação física somente apareceu quando se considerou meninas que não participavam das aulas de educação física. Para elas, não estar incluídas nas práticas

e no espaço da educação física fazia com que aquele momento fosse um tempo escolar agradável e livre.

Essa sensação de estar livre da educação física é compreensível se considerarmos as contradições desse espaço que expõe as meninas corporalmente a práticas das quais foram sistematicamente excluídas. Desde cedo elas aprendem por meio de uma pedagogia sutil e duradoura presente em todos os ambientes nos quais convivem como se comportar como mulher. Muitas vezes, o comportamento idealizado para elas não inclui as práticas corporais, sobretudo as esportivas. Trata-se de uma contradição histórica, já que a inserção das mulheres brasileiras no campo esportivo, no início do século XX, de acordo com Jacoby e Goellner (2020), foi contraposta pela preocupação da sociedade com o controle das qualidades do corpo feminino ideal, valorizando uma feminilidade que comporta atributos como a graciosidade, a delicadeza e a suavidade de gestos.

Ainda em consequência dessa aprendizagem sobre o comportamento de gênero, quando consideradas as meninas que frequentavam as aulas de educação física, as respostas demonstraram insatisfação ou apatia. Das meninas provenientes de escolas privadas, 34% tinham o tempo/espaço da educação física como agradável. Entre as provenientes de escolas públicas, 29% se sentiam confortáveis na educação física, e apenas 25%, se consideradas as meninas autodeclaradas pretas e pardas (figura 2). De acordo com esses resultados, a educação física é um espaço desconfortável principalmente para as meninas negras de escolas públicas. Enquanto Munanga (2003) ressalta que os estudantes pobres negros são discriminados duplamente, aqui a questão de gênero se apresenta como uma forma de exclusão que se cruza com as demais. Quando as opressões sobre as mulheres negras se interseccionam, as vivências da opressão se configuram em situações e necessidades peculiares desse grupo de mulheres (Leal, 2021).

FIGURA 2: Educação física como espaço agradável para estudantes do sexo feminino



Para as meninas que não se sentiam confortáveis nas aulas de educação física, somavam-se à falta de espaço adequado e planejamento das aulas, outras formas de insatisfação que podiam passar despercebidas para os meninos, mas foram essenciais na relação de muitas meninas com as aulas de educação física. Em suas vivências, “só tinha queimada para as meninas e raramente outra coisa”, “as meninas não podiam jogar futebol” ou “nunca incluía as meninas”, fazendo com que a aula se traduzisse em um espaço de exclusão, “raiva e frustração”. Assim, as aulas de educação física evidenciavam que o gênero se apresentava como forma primária de dar significado às relações de poder, definindo quem pode fazer e o que pode fazer.

Entre estudantes não binários, assim como para parte das meninas cisgênero, a forma de se organizar as aulas com atividades exclusivas para os meninos e outras para as meninas era a primeira barreira apresentada na educação física. Tendo a participação feminina como secundária, o currículo da educação física escolar se coloca como um artefato de gênero que corporifica, produz e reproduz as relações de gênero dispostas na sociedade (Silva, 2007). O desafio colocado para a educação, e para a educação física nesse caso, não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram, tornando impossível compreendê-las a partir de esquemas binários, “mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (Guacira Louro, 2018, p. 20).

Esse desafio da educação física na relação com as questões de gênero perpassa os corpos e as posturas das/os profissionais que estão à frente desse processo. Em alguns casos, principalmente a partir da ação de professores do gênero masculino, soma-se à naturalização da erotização dos corpos femininos no esporte, a postura ligada a padrões hegemônicos da masculinidade que envolvem discursos homofóbicos e o assédio (Robert Connell; James Messerschmidt, 2013). No caso do grupo pesquisado, tal postura possibilitou até mesmo que uma estudante tivesse “medo do professor”, que se colocava como um “assediador”. Evidenciando, assim, que as opressões de gênero são disseminadas na constituição curricular, tendo como base as características do gênero dominante, isto é, o masculino. De acordo com Shirlei Sales e Luiza Silva (2021), parte de nossa cultura autoriza os homens a violarem os corpos de mulheres, e até mesmo de outros homens, com base na premissa de uma pretensa virilidade. Como se a masculinidade hegemônica, aquela que autoriza os comportamentos violadores, fosse algo inato e que seria responsabilidade da mulher se precaver das investidas masculinas.

Ademais, por serem selecionados a partir de estereótipos, os conteúdos vivenciados pelas/os estudantes nas aulas de educação física nem sempre eram diversificados. O futebol era o conteúdo majoritário das aulas de 81,5% das/os estudantes, sendo que em alguns casos, esse conteúdo era complementado com outros esportes durante o ano letivo, e em outros casos, o futebol era o único conteúdo oferecido, sobretudo, para os meninos. O que pode ser percebido é que há um compromisso da educação física com a hegemonia do futebol e com sua ligação com a construção da masculinidade. O projeto de “produção do menino”, como observado por Louro (2000), se dá por meio de investimentos no corpo, focado na elaboração de uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida.

Assim, a abordagem de conteúdos de educação física a partir de expressões hegemônicas a serem imitadas e fixadas, como demonstra ser o caso do futebol, exclui uma infinidade de práticas corporais que também são dignas de estudo e experimentação (Neira; Nunes, 2009). Em grande parte dos currículos vivenciados pelas/os estudantes, não são abordadas diversas manifestações da cultura corporal como esportes divulgados ou não pela mídia, danças folclóricas, danças sociais, jogos e brincadeiras populares, artes marciais, diferentes modalidades de ginásticas, atividades de aventura, conhecimentos sobre o corpo e sua relação com a saúde, a cultura e o lazer.

Como consequência, os conteúdos vivenciados na educação física não contemplam a diversidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira,

excluindo práticas ligadas à cultura corporal de nosso país. Nenhum/a das/os 157 estudantes informou ter sido abordado em suas aulas de educação física qualquer experiência ou reflexão sobre as práticas corporais de origem africana ou indígena e sua relação com a cultura corporal brasileira. O que se observa é que apesar das orientações dos documentos normatizadores, a efetivação dos currículos da educação física tem se desenvolvido a despeito da Lei 10.639/2003, com relação às práticas corporais afro-brasileiras como a capoeira (Brasil, 2003), bem como da cultura corporal dos povos indígenas, como estabelecido pela Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008).

Apesar da configuração étnico-racial das/os estudantes indicarem a existência de uma realidade multicultural nas escolas que, como reforça César Rodrigues (2009), não pode ser desprezada, a educação física escolar tem priorizado práticas corporais eurocêntricas e estadunidenses. Assim, a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.648/2008, como instrumentos de cobrança do direito ao reconhecimento da contribuição social das cidadãs e cidadãos não-brancos/as na construção do Brasil encontram resistência nos currículos da educação física enquanto área historicamente alinhada ao projeto de embranquecimento da população (Rodrigues, 2009).

A falta de diversidade de conteúdos na educação física representa também a desconsideração pela multiplicidade de vivências das juventudes e confronta-se com as experiências e desafios que as/os jovens trazem consigo. Nesse sentido, uma questão central passa a ser as transformações que vêm ocorrendo nas formas dessas/es jovens se constituírem como alunas/os. Pode causar estranheza tal afirmação, uma vez que há uma tendência à naturalização da categoria “aluno”, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de minoridade, seja da criança ou da/o jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto (Dayrell, 2007).

Muitas/os jovens não encontram na escola uma estrutura adequada à aquisição de conhecimentos, à vivência de sua condição juvenil e à superação das desigualdades sociais que marcam suas vidas. Assim, é preciso garantir uma infraestrutura adequada à aprendizagem, dinamizar os tempos e os espaços escolares, valorizar diferentes formas de expressão para a construção do conhecimento e não apenas a cultura escrita e, principalmente, romper com as relações de autoridade e estigma das/os adultas/os para com as/os jovens (Marie Luce Tavares, 2021).

De forma geral, ainda que muitas/os estudantes tenham experiências positivas com a educação física, os relatos sobre as vivências do ensino fundamental apontam que a disciplina não tem sido um momento agradável para todos/as. A preservação dos

estereótipos e opressões de gênero e do racismo estrutural indicam que é necessário que a educação física reconheça o lugar da diversidade em sua composição; investindo em práticas inclusivas e democráticas; e revendo a postura ética profissional. Uma educação física que traz para seu cerne a diversidade cultural, social, étnica e de gênero constrói um caminho para que as/os estudantes possam refletir a relação com seus corpos livre dos estereótipos.

Considerações para uma educação física comprometida com as juventudes e as relações étnico-raciais e de gênero

Apesar de não ser um elemento apartado da sociedade, nem estar imune às desigualdades sociais produzidas por ela, a escola desenvolveu ao longo de sua história uma série de práticas específicas que, de certa maneira, contribuem para a democratização do saber (Jan Masschelein; Maarten Simons, 2015). Pedro Demo (1999) reforça essa perspectiva ao ressaltar que os sujeitos, inseridos em um determinado tempo e espaço socioculturais, reconstróem, de forma participativa, o conhecimento sobre algo que já existe, através da partilha, da leitura, da pesquisa, do debate e da elaboração. Dessa forma, o espaço escolar configura-se, de fato, como espaço privilegiado de introdução, organização e aprofundamento de saberes acumulados em situações de vida.

Assim, mesmo passando por uma série de dificuldades, a escola ainda é apontada como uma instituição socializadora que assume lugar privilegiado na vida dos/as jovens e que “tem um papel estratégico na distribuição das oportunidades para os mesmos, ao longo de seu percurso de vida” (Ana Paula Corti; Raquel Souza, 2005, p. 99). Portanto, torna-se significativo o questionamento sobre a importância dessa instituição na vida das/os jovens, especificamente no que se refere às experiências juvenis e às práticas corporais, já que estas se constituem em dimensões centrais para a educação física. Para tanto, é necessário um movimento de aproximação do cotidiano das/os jovens, procurando compreender suas motivações, disposições, estratégias de ação e sentidos elaborados em relação à escola e à educação física e como são atravessadas/os pelas demandas de gênero e raça/etnia.

Neste estudo, a compreensão sobre como as experiências com a educação física no ensino fundamental das/os estudantes do CEFET-MG – Curvelo são atravessadas por questões de gênero e étnico-raciais coloca a instituição diante de questões que foram expostas no início deste texto: Qual o lugar dos saberes e práticas afro-brasileiros e indígenas na educação física escolar? Como a relação entre juventudes, gênero, raça e

práticas corporais é trabalhada? Dessa forma, sabendo que as identidades de gênero e raça têm sido definidoras da potência das experiências com a educação física, que os conteúdos afro-brasileiros e indígenas são excluídos dos currículos, que a educação física, muitas vezes, não tem aberto espaço para reflexões sobre as relações de seus conteúdos com as questões de gênero e étnico-raciais, e que as aulas de educação física podem se apresentar como espaços de opressão de várias formas, tornam-se necessárias reflexões e intervenções em busca de construir caminhos metodológicos que possam mitigar os efeitos de experiências depreciativas relacionadas aos corpos, às juventudes, ao gênero e à raça.

Nessa trilha, a reconstrução da educação física passa pelo questionamento das bases que sustentam os currículos hegemônicos com suas formas de ensinar e selecionar os conteúdos, em alinhamento com questões colocadas pela pedagogia decolonial. Para Ferreira e Silva (2023), a construção dessa pedagogia concretiza-se por meio da compreensão dos sujeitos como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade e desaprender “o que foi imposto pela colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, geracional, enfim” (p.18). Assim, é necessário questionar os conteúdos tradicionalmente ensinados nas aulas de educação física e perguntar por que não outros esportes, outros jogos, outras ginásticas e outras danças, possibilitando que as/os estudantes experimentem diversas práticas corporais, reflitam sobre elas e construam novos repertórios corporais.

Destaca-se, assim, a importância de o currículo da educação física, bem como toda a escola, valorizar as múltiplas dimensões da condição juvenil, para além do meramente escolar, considerando que é na busca de oportunidades para/com as/os jovens que a escola pode encontrar uma das possibilidades para construção de novos sentidos para a escolarização na vida das/os estudantes. O desafio proposto é o de observar, conversar e reconstruir os olhares para as juventudes e suas experiências corporais tendo como palco de atuação o currículo escolar.

Nesse contexto, Dayrell (2007) aponta que a escola, na perspectiva de esfera pública, deve permitir que todas/os as/os estudantes independentemente de classe social, gênero, raça, etnia, e orientação sexual, possam falar sobre seus problemas e suas experiências, por meio de suas próprias vozes. As vozes estão sempre relacionadas a esferas mais amplas, localizadas no exterior da escola e podem carregar ideologias conservadoras ou emancipatórias. Nesse sentido, o autor defende que todas tenham

espaço para se manifestar no mesmo patamar de poder, visto que, do contrário, se corroerá o fundamento democrático e público da instituição escolar.

Os currículos da educação física rejeitam ou não reconhecem as formas culturais das juventudes como veículo de comunicação de suas visões da realidade, portanto, como algo significativo para as/os estudantes, perdendo a oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano das aulas. As culturas juvenis, para Jurjo Santomé (2009), são formas de vida, ou seja, ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana das/os estudantes fora da escola. São essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorações e expectativas da juventude, as que nos permite descobrir o que é verdadeiramente relevante em suas vidas. Em diálogo com a construção curricular da educação física, as culturas juvenis são oportunidades de problematização das relações de gênero e étnico-raciais em suas vivências, sejam elas, danças, músicas, jogos, filmes, séries, livros ou outras práticas culturais.

A partir da proposição de uma pedagogia cultural da educação física, Neira e Nunes (2009) buscam nos Estudos Culturais a compreensão da cultura corporal como campo de luta por significados que se expressam nas práticas corporais. “É um campo em que grupos ou indivíduos veiculam, através da gestualidade, as realidades que produziram com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais” (Neira; Nunes, 2009, p. 11). A educação física, assim pensada, é lugar da problematização das relações de poder presentes nas questões de classe social, gênero e raça que permeiam as práticas corporais. Uma educação física cultural deve, então, propor o questionamento das narrativas construídas sobre as práticas corporais consideradas masculinas ou femininas, bem como a incorporação de práticas geralmente excluídas da constituição curricular.

A educação física como propomos busca ampliar o acesso às práticas corporais diversas, tradicionais ou não, aquelas que as pessoas geralmente têm acesso como o futebol e a corrida, bem como outras que apresentam barreiras socioeconômicas para sua vivência como tênis e atividades de aventura. Propomos também a abordagem de práticas corporais criadas no contexto brasileiro, a vivência e a reflexão sobre a capoeira, e a introdução dos jogos de origem indígenas, como peteca, cabo de guerra e corrida de tora, e dos jogos africanos, como txila e mancala, aumentando o repertório de práticas corporais vivenciadas. Essas vivências são acompanhadas da reflexão sobre como o racismo e as opressões de gênero perpassam as práticas corporais e buscam instituir formas de relacionar com os corpos que devem ser questionadas e reinventadas.

Por fim, contribui para a proposição de uma educação física comprometida com as questões étnico-raciais e de gênero, a aproximação com a proposta de pedagogia queer. Segundo Louro (2018), um currículo queer difere-se de um programa multicultural em que as diferenças de gênero, sexuais e étnicas são toleradas ou apreciadas como curiosidades exóticas, mas preocupa-se com o processo de produção das diferenças, trabalhando com a instabilidade e precariedade das identidades. A diferença passaria de externa ao sujeito a indispensável para a existência do próprio sujeito, integrando e constituindo o eu.

Na educação física, isso quer dizer que não é suficiente que seja contemplada uma sociedade plural, que produz uma infinidade de práticas corporais, mas é necessário dar conta das disputas, das negociações e conflitos que envolvem as posições que os sujeitos ocupam. É necessário superar os diversos binarismos que compõem as práticas corporais, sobretudo masculino/feminino e hegemônico/não-hegemônico, que definem o que se ensina nas aulas de educação física, as formas de organizar as práticas e quem pode participar delas. Essa proposta de educação física tem em foco o jogo político no qual as práticas corporais estão imersas e busca desconstruir o processo em que as diferenças de gênero e raça fazem com que alguns sujeitos e seus saberes e práticas sejam normalizados enquanto outros marginalizados. Esse é um caminho para que a educação física seja considerada como espaço agradável para vivência da cultura corporal de diferentes sujeitos.

Referências

ARAÚJO, R. M.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação Em Questão*, v. 52, n. 38, 61-80, 2015.

BAPTISTA, M. M. Estudos Culturais: o quê e o como da investigação. *Carnets*, [S.l.], n. spécial, p. 451-461, 2009.

BRASIL. *Lei n.º 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei n.º 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei n.º 12.711* de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino... Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2012.

- CASTELLANI, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas/São Paulo: Papirus, 1988.
- CONNELL R. W., MESSERSCHMIDT, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.21, n.1, 2013.
- CORSINO, L. N. *Educação física escolar e as relações raciais e de gênero: uma relação possível*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.
- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, 30, 1999.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. set /out /nov /dez, n. 24, 2003.
- DAYRELL, J. A Escola faz as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, A., CORRÊA, R. S., GALANTINI, T. D. P., & ABDALLA M. M. Ações afirmativas: análise comparativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em uma universidade pública. *RBP AE*, v. 26, n. 3, p. 1297 – 1314, 2020.
- FERREIRA, M. G., SILVA, J. F. Teorias pós-colonialistas e currículo: apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. *Revista TOMO*, 42, 2023.
- GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Parede, Portugal: Princípiã, 2014.
- JACOBY, L. F., & GOELLNER, S. V. Educação física e questões de gênero: motivos para a escolha de modalidades esportivas por estudantes do ensino médio de uma escola militar. *Motrivivência*, v. 32, n. 62, p. 01-19, 2020.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- LEAL, H. M. A interseccionalidade como base do feminismo negro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n.39, 2021.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015
- MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.13, p. 2043-2063, 2014.
- MORAES, A. C., GRAUPE, M. E. PEREIRA, J.A. Sexualidade nas aulas de educação física: percepções de professores/as e estudantes. *Revista Diversidade e Educação*, v.11, n. 2, p. 5-74, 2023.
- MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: Gonçalves e Silva, B. & Silvério, V. R. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. *Praticando estudos culturais na educação física*. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009.
- NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, v.16, n. 1, 2018.
- NOGUEIRA, P. H. Q.; SANTOS, T. A. *Juventudes, sexualidade e diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.
- OMS/OPS. *La salud del adolescente y el joven en las Américas*, D.C., 1985.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PRECIADO, B. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- RODRIGUES, C. A. L. (2009). A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista África e Africanidades*. v.2, n.7, 2009.
- SALES, S. R.; SILVA, L. C. *Juventudes e Relações de Gênero*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SEE-MG. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. *Documento Orientador da Política de Educação*

Integral e Integrada e Implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas Gerais. 2017.

SILVA, T. T. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L. et al. TAFFAREL, C., VARJAL, E., CASTELLANI, L., ESCOBAR, M. O., & BRACHT, V. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES, Marie Luce. *Entre o dito, o não dito e o que se expressa: juventudes, experiências e o currículo-lazer na escola*. 220f. 2020. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TOGNOLO, D. Lei de cotas completa 10 anos mudando o perfil das instituições de ensino brasileiras. *Revista Diagrama*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. n.13, 2021.

Recebido em maio de 2024.
Aprovado em julho de 2024.

Revista
Diversidade
e Educação