

**“A SOCIEDADE SEMPRE DESCOBRE ANTES DA GENTE”:
A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO ESCOLAR A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DE HOMENS HOMOSSEXUAIS
MILLENNIALS**

Juan Romero¹

Resumo: Este estudo teve como objetivo discutir os significados produzidos pelas experiências de 10 homens homossexuais com as aulas de educação física no período escolar. Para isso, foram entrevistados 10 homens homossexuais com idade entre 31 e 38 anos de Porto Alegre e região metropolitana. Os dados produzidos pelas entrevistas foram analisados por meio da Análise Temática e um recorte foi feito a partir dos conceitos de gênero e sexualidade. O que resultou em duas categorias nomeadas: Conflitos de gênero e sexualidade nas aulas de educação física e Homofobia e situações de violência na educação física. Este estudo revelou que as aulas de educação física durante o ensino fundamental e médio produziram e foram permeadas por desigualdades de gênero e sexualidade, refletindo e reproduzindo normas sociais que privilegiam determinadas masculinidades. A educação física para os interlocutores da pesquisa, se materializou como um espaço de múltiplas formas de violência. O futebol produziu discursividades negativas, principalmente por ser entendido como uma prática cisheteronormativa que reproduz modos de ser e estar em relação às masculinidades, o que limitou as possibilidades dos interlocutores com as experiências corporais nas aulas. Isso mostra a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas nas aulas de educação física para que as vivências sejam mais inclusivas e múltiplas.

Palavras-chave: Educação Física; Gênero; Sexualidade; Violência.

**“Society always finds out before we do”: The Production of Meanings
About Physical Education Classes at School Based on the Experience
of Millennial Homosexual Men**

Abstract: The objective of this study was to discuss the meanings produced by the experiences of 10 homosexual men with physical education classes at school. To this end, 10 homosexual men aged between 31 and 38 from Porto Alegre and the metropolitan region were interviewed. The data produced by the interviews was analyzed using Thematic Analysis and a cut was made based on the concepts of gender and sexuality. This resulted in two categories: Gender and sexuality conflicts in physical education classes and Homophobia and situations of violence in physical education. This study revealed that physical education classes during primary and secondary school produced and were permeated by gender and sexuality inequalities, reflecting and reproducing social norms that favor certain masculinities. For the interlocutors of the research, physical education

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: juankalromero@gmail.com

materialized as a space for multiple forms of violence. Soccer produced negative discourses, mainly because it is understood as a cisheteronormative practice that reproduces ways of being and being in relation to masculinities, which limited the interlocutors' possibilities with bodily experiences in class. This shows the urgent need to rethink pedagogical practices in physical education classes so that experiences are more inclusive and multiple.

Keywords: Physical education; Gender; Sexuality; Violence.

Introdução

O ambiente escolar é ao mesmo tempo único e diverso. Sua singularidade está nas regras, procedimentos e dinâmicas que combinam o novo com o recorrente. Podemos entender que as regras se referem tanto às formais - procedimentos estabelecidos pela instituição, quanto às dinâmicas sociais - às interações entre os diferentes sujeitos no ambiente escolar, professores, alunos e equipe administrativa, e pedagógicas - métodos e abordagens de ensino que combinam elementos novos e tradicionais, presentes no ambiente escolar. Nesse espaço, os sujeitos passam parte do seu dia interagindo com o conhecimento considerado “essencial” para o seu desenvolvimento. A busca pela homogeneidade, atribuída à escola pela perspectiva funcionalista, contrasta com a diversidade presente - seja em idades, valores, crenças ou ideologias. Esse contraste entre o objetivo de uniformidade e a diversidade intrínseca gera tensões, evidenciadas em aulas, competições e conflitos que, por vezes, se manifestam como violência, desde as formas mais sutis até as mais agressivas. Minha experiência pregressa como discente nas aulas de educação física me permitiu refletir sobre essas dinâmicas, onde a convivência entre homogeneidade e heterogeneidade traz à tona múltiplas formas de violência. Ao ingressar na graduação em educação física, isso ficou ainda mais evidente, por meio dos relatos de meus colegas.

Historicamente, as questões de gênero e sexualidade têm sido frequentemente marginalizadas no contexto educacional, refletindo normas sociais que privilegiam determinadas masculinidades. A educação física, como componente curricular, pode exercer um papel crucial na formação da identidade de gênero e sexual dos discentes, pois nesse contexto são produzidos e atribuídos significados aos corpos, gêneros e sexualidades, que ao mesmo tempo são educados e regulados. Compreendo que a disparidade no desempenho de

atividades físicas e esportivas entre os gêneros resulta das influências socioculturais que, desde tenra idade, começam a delinear os limites e as oportunidades de construção dos corpos de meninos e meninas. Reconheço que a Educação Física, dada ao seu caráter epistemológico, é uma disciplina privilegiada para complexificar e questionar as representações de gênero e sexualidade que restringem a capacidade de meninos com diferentes masculinidades de conviver de forma harmoniosa.

A partir deste ponto, perguntas iniciais emergiram, a fim de compreender como foi a relação de homens homossexuais com as aulas de educação física no período escolar. Quais significados foram produzidos pelas aulas de educação física em homens gays millennials? Esse recorte se baseia no entendimento de que a Geração Y, que abrange pessoas nascidas entre 1980 e 1995, vivenciou a transição tecnológica, um período em que os celulares não faziam parte do ambiente escolar como fazem hoje. O uso das tecnologias e o fácil acesso a elas podem, de certo modo, influenciar a compreensão dos debates sobre gênero e sexualidade no contexto da pesquisa. Como era a relação desses homens com a construção da identidade de gênero e sexual? De que maneira as aulas de educação física produziram modos de ser e estar em relação às masculinidades? Que impactos foram gerados pelas dinâmicas de grupo e das interações com colegas durante as aulas de educação física na construção da identidade desses homens? Deste modo, este estudo tem como objetivo discutir os significados produzidos pelas experiências de 10 homens homossexuais com as aulas de educação física no período escolar.

Caminhos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, visando poder refletir e discutir sobre as experiências de homens homossexuais com as aulas de educação física no período escolar. Os estudos qualitativos são permeados por múltiplas perspectivas e construídos por dúvidas e questionamentos em relação a determinados saberes. Ao rejeitar a ideia de conhecimento universal, busco apoio em desejos locais e parciais. Compreendo que não há apenas uma rota possível nos caminhos metodológicos da pesquisa, pois à medida que novos tipos de conhecimento são produzidos em diferentes contextos sociais, surgem novas

oportunidades metodológicas (COSTA, 2004). Assim, a pesquisa também opera como uma narrativa, pois se constrói por meio dos atravessamentos de histórias de vida, aqui entendidas durante o processo educacional em instituições de ensino, em específico nas aulas de educação física. As descrições produzidas pela e na experiência com as aulas de educação física, advém principalmente pela relação construída pelo autor deste estudo com as práticas corporais durante a formação no ensino básico e na graduação em educação física. Assim, esse caminho metodológico se materializa como uma estratégia para entender a experiência por um processo colaborativo entre o pesquisador e os interlocutores (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Para discussão da temática apresentada, foram entrevistados 10 homens homossexuais com idade entre 31 e 38 anos de Porto Alegre e região metropolitana. A produção dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, sendo oito destas, realizadas de forma *online*, e duas de forma presencial, por solicitação dos próprios interlocutores. Todos os interlocutores tiveram suas identidades preservadas e foram citados utilizando nomes de atletas da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binarie e mais. (LGBTQIAPN+), sendo estes: Douglas Souza, Justin Fashaun, Ian Matos, Juliano Ferreira, Diego Hypolito, Lilico, Richarlyson, Rayan Dutra, Nicolas Albiero e Emerson Ferretti.²

Os dados produzidos nas entrevistas - as falas, reflexões e desabafos dos interlocutores foram analisados conforme as proposições de Braun e Clarke (2006). Os autores dividem a Análise Temática em cinco etapas inter-relacionadas: Familiarização com os dados, Codificação inicial, Agrupamento de temas, Revisão e definição dos temas, e Elaboração do relatório final. A análise foi conduzida de forma indutiva, ou seja, sem um esquema de codificação pré-definido, permitindo que a análise fosse guiada pelos próprios dados, sem a imposição de regras rígidas. Esse processo não segue uma progressão linear de uma fase para a outra, mas é caracterizado por uma abordagem recursiva,

² O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, sob parecer 5.699.997.

envolvendo movimentos de ida e volta entre as fases conforme necessário. Para análise, um recorte foi feito a partir dos conceitos de gênero e sexualidade

É fundamental ampliarmos nossa compreensão sobre gênero, pois devemos considerar não apenas que os sujeitos se tornam homens e mulheres em um processo contínuo e dinâmico, ou ainda, pensar gênero como algo dado, mas sim considerar que “[...] através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade (Louro; 1995, p.103)” os sujeitos constroem gênero e significam ele. O gênero vai além de uma identidade aprendida; é uma “categoria” profundamente enraizada nas instituições sociais como educação, política, ciência e direito, todas permeadas pela organização das relações de poder entre os sujeitos de acordo com o gênero. Em todas essas, está implícita a ideia de formação, socialização e educação dos sujeitos (LOURO, 1995). Aqui compreendo que a sexualidade é um elemento social, flexível não sendo uma característica imutável, construída a partir da bagagem histórica dos sujeitos, envolvendo linguagens, fantasias e convenções, e não algo dado pela natureza biológica (LOURO, 2000). As formas e possibilidades de vivenciar desejos e prazeres em relação a corpos, na mesma medida que são sugeridas e anunciadas, estas formas podem ser também, reguladas, condenadas e por muitas vezes negadas. Desta maneira, entendo que a sexualidade se apresenta e se vivencia de diversas maneiras, e que os locais e grupos sociais em que o sujeito está inserido, de forma indireta e/ou direta influenciam na performance dela (LOURO, 2000).

Gostaria de contextualizar que os interlocutores participaram das aulas de educação física entre as décadas de 1990, 2000 e 2010. Portanto, os relatos que serão apresentados estão situados nesse período específico, o que é importante considerar, já que as discussões sobre gênero e sexualidade estavam em uma fase de desenvolvimento diferente da que vivemos hoje. Os temas que surgiram durante o processo de análise foram organizados em duas categorias temáticas, que serão apresentadas a seguir: 1) Conflitos de gênero e sexualidade nas aulas de educação física e 2) Homofobia e situações de violência na educação física.

Conflitos de gênero e sexualidade nas aulas de educação física

Esta categoria propõe discutir as experiências dos interlocutores com as aulas de educação física durante o período do ensino fundamental e ensino médio, visando compreender os significados produzidos sobre as práticas corporais vivenciadas nesse contexto. Além disso, foi discutido a relação dos interlocutores com a própria sexualidade e como isso era percebido no ambiente escolar.

No ensino fundamental, as aulas de educação física não se constituíram como um espaço igualitário, seguro e aberto para debater sobre as questões relacionadas à sexualidade, tão pouco houveram propostas pedagógicas com o intuito de combater situações envolvendo violências. Oito interlocutores informaram que as aulas eram divididas entre os meninos e as meninas, e para sete dos dez entrevistados, foi uma experiência ruim, apenas dois pontuaram a experiência como boa. Um dos interlocutores descreveu sua relação com as aulas de educação física como péssima, e isso se deu por ele não estar alinhado com as representações de masculinidades culturalmente estabelecidas.

No ensino fundamental foi péssima, porque eu era uma criança afeminada e sofri bastante preconceito e o meu professor não ajudava muito, era omissivo em relação ao bullying que praticavam comigo, e eu não jogava futebol, era o único exercício que disponibilizava para as crianças [...] (Ian Matos).

Ao se autodescrever como uma criança afeminada que sofria *bullying* e não jogava futebol com os outros meninos, fica evidente a relação de exclusão gerada pela falta de conformidade com os padrões e modelos de comportamentos masculinos. Nesse contexto, ao não jogar futebol e representar traços entendidos como femininos, fez com que sua masculinidade não fosse reconhecida pelos demais.

O futebol produziu discursividades ruins sobre as aulas de educação física durante o período escolar dos interlocutores. A aversão ao futebol foi percebida quando um dos interlocutores criou um mecanismo para fugir das aulas quando a proposta era a prática da modalidade, “[...] tinha a seguinte pérola: se fosse de calça jeans não poderia participar. Então quando tinha educação física, eu ia propositalmente de calça jeans e levava uma bermuda” (Diego). Apesar de levar sua bermuda na mochila, o interlocutor explica quando a usava, “[...] se fosse

qualquer atividade, eu colocava a bermuda, se fosse futebol, eu fingia que tinha esquecido a bermuda, pra não participar”. A representação do futebol como algo ruim e a falta de interesse pela modalidade pode ser explicada pelo relato de Richarlyson, “porque havia esse preconceito dos meninos com as afeminadas e as gurias de jogar futebol. Então, isso acaba dificultando o próprio interesse pelo esporte [...]”.

Em outra perspectiva, um dos interlocutores relata sua experiência com o futebol, destacando que para ele, não havia escolha sobre jogar ou não, pois já existia uma definição de que os meninos deveriam praticar o esporte. Ele também menciona que, ao não jogar futebol e estar em companhia das meninas, sua sexualidade poderia ser questionada.

Na verdade, eu não conseguia ter abertura para falar que não queria jogar futebol, porque já era aquela definição de meninos e meninas, e aí tinha aquela questão que se tu ficasse muito com as meninas, te chamavam de bicha, de gay. Então, eu acabava não falando que queria estar com as meninas, aí acabava tentando jogar o futebol para me encaixar, mas não era uma coisa tão prazerosa de se fazer (Justin Fashaun).

As explicações negativas associadas ao futebol materializam um desconforto, que muitas vezes é ocasionado pela potencialização das representações de masculinidades na modalidade. Culturalmente, há uma tentativa de separar as práticas entendidas como próprias para corpos masculinos e para corpos femininos. Há uma expectativa que homens tenham interesse por práticas corporais viris e que acionem valências físicas como velocidade e força enquanto as mulheres se vinculem a práticas corporais entendidas como delicadas e femininas. O futebol estabelece uma articulação demarcada com a manutenção das masculinidades, através da aproximação do que é entendido como masculino, e ao afastamento do feminino. Ao se constituir como um espaço que potencializa as representações de masculinidades cisheteronormativas, o futebol pode afastar homens que vivenciam as masculinidades de outros modos.

No Brasil, a relação de futebol e masculinidades dissidentes gera polêmica, principalmente quando a pauta de debate são as sexualidades dos corpos que pertencem ao futebol. O silêncio de alguns clubes sobre o comportamento de

torcidas organizadas que proferem ofensas de cunho homofóbico á jogadores que declaram ser homossexuais, ou até mesmo os que não declaram, mas são lidos como, potencializa a escassez de representatividade nos campos e corrobora para o entendimento do espaço como não receptivo a corpos dissidentes e amplifica situações de violências (LEMES; TEMER, 2018).

Em relação a divisão durante as aulas no ensino fundamental, oito interlocutores descrevem que ela existia, e direcionava meninos ao futebol, meninas ao vôlei ou a atividades ligadas às representações de feminilidade, “[...] futebol era predominantemente masculino, vôlei era misto, mas, mais feminino, [...] tinha turma dos meninos e turma das meninas, era dividido, mas todos poderiam jogar” (Juliano Ferreira). Essa divisão era vista por um dos interlocutores como “complicada” pois segundo ele “ficava naquela coisa de jogar o futebol meio que obrigado, muitas vezes eu ficava só olhando e não jogava, pela questão dos meninos [...]” (Justin Fashaun). Além disso, ele expõe essa regra imposta que direcionava as práticas por gênero, “foi meio complicado porque era dividida a turma entre meninos e meninas, meninos tinham que jogar futebol e meninas jogavam vôlei ou faziam outra coisa considerada de meninas”. Mesmo existindo a divisão nas aulas entre meninos e meninas, um dos interlocutores se inseriu nas aulas das meninas, pois não gostava de futebol “[...] eu sempre fui do grupo que nunca gostei de jogar futebol, jogar vôlei, e daí tinha o grupo das gurias, que normalmente fazia corrida e enfim, algumas outras atividades” (Douglas Souza).

A divisão das aulas de educação física entre meninos e meninas é problemática e deve ser vista de modo a complexificar as desigualdades e violências que podem ser geradas por ela, essa divisão potencializa os privilégios das masculinidades, ao atribuir aos meninos os esportes de contato físico, que demandam força, agilidade e competitividade, e não as meninas. Além disso, articula os privilégios aos meninos por meio do futebol nas aulas de educação física, mantendo uma hierarquia dentro da escola (ALTMANN, 1998). Corroborando para falsas concepções que estabelecem uma ligação de determinados esportes a um gênero e não a outro, ou excluindo masculinidades que não coincidem nesta norma (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Ao avançar para o ensino médio, noto uma mudança na relação dos interlocutores com as aulas de educação física. Quatro descreveram sua experiência como positiva, enquanto quatro a consideraram negativa. Houveram tentativas de integração nas aulas, como uma forma de pertencimento, mas observei um distanciamento e uma recusa em participar das aulas de futebol, assim como ocorria no ensino fundamental.

Douglas Souza descreve essa tentativa de inserção, “Eu na realidade, em ambos os cenários de fundamental e médio, em algum momento tentei me inserir, mais por vontade do professor, do que minha propriamente dita”, o interlocutor continua, e narra como era sua participação “sempre com participações muito desastrosas, no cenário de futebol”. Outro interlocutor declara que no ensino médio estava revoltado, e por conta disso não aceitava mais a proposta do docente de jogar futebol, “[...] eu já não participava de futebol” e complementa “aí no ensino médio, eu estava muito mais revoltado na verdade” (Lilico). Questionado sobre como os docentes tratavam essa revolta dentro das aulas, ele responde que eram dadas alternativas para além do futebol como forma de participar de alguma maneira nas aulas, “[...] Se tu quer correr, tu quer caminhar ou apresentar um trabalho, fazer um trabalho para não precisar jogar, daí eu fazia a alternativa assim”.

A partir do relato de Douglas Souza, percebo que houve uma tentativa sem sucesso de inserção, tanto por parte do docente quanto do discente. No caso de Lilico, essa tentativa sequer existiu, havendo alternativas paralelas às práticas esportivas. Essas alternativas parecem excluir os conteúdos pedagógicos das aulas de educação física, ao propor ao discente a realização de trabalhos escritos, em vez de identificar uma prática corporal que atendesse às suas necessidades individuais e que evitasse seu afastamento das aulas. Em ambos casos não houveram metodologias pedagógicas eficazes, que levassem em consideração a individualidade e o contexto dos sujeitos, neste sentido, sujeitos que optaram por não praticar atividades que reproduziam as representações das masculinidades da época - o futebol.

Destaco aqui, a importância de identificar e considerar as necessidades individuais dos discentes dentro de grupos não homogêneos, neste sentido, discentes interpostos nas aulas de educação física. É fundamental que o docente

promova ações para tornar as aulas um ambiente receptivo e seguro, garantindo que as aulas de educação física não se constituam como um espaço de exclusão. Isso pode ser alcançado através da implementação de novas metodologias de ensino, que sejam pautadas para além do ensino dos esportes e das práticas corporais, como questões sociais, principalmente a discussão de gênero e sexualidade nesse contexto. Sobretudo a escola deve ser um ambiente de múltiplos aprendizados e possibilidades, onde haja um trabalho compartilhado, caso contrário, continuará sendo um ambiente segregador, onde divide e consterna crianças, impedindo o seu desenvolvimento social (Costa; Silva, 2002).

Por vezes o conhecimento acadêmico e a prática profissional são colocados como questões separadas, esse entendimento pode culminar em falhas pedagógicas como as aqui já mencionadas, pois a dualidade produzida por sua separação, cria discursos que hora enfatiza um deles como prioridade, suprimindo o outro ou não reconhecendo sua importância como conjunto. Nesse caminho, para Camila Vasconcelos e Lilian Ferreira (2020), a separação entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional reforça o distanciamento entre teoria e prática, atribuindo-lhes valores distintos. Isso faz com que, muitas vezes, as experiências concretas de ensino, que deveriam promover um diálogo enriquecedor com os futuros docentes, sejam desvalorizadas. Em defesa da integração entre os saberes acadêmicos e profissionais, os processos formativos iniciais deveriam engajar as crenças e representações que os futuros docentes têm sobre a profissão e suas dinâmicas, promovendo uma reflexão sobre essas influências no cotidiano profissional, incluindo questões como gênero e orientação sexual.

Homofobia e situações de violência na educação física

O ambiente educacional no Brasil enfrenta desafios relacionados a perspectivas conservadoras, notadamente no que diz respeito a temas como a denominada "ideologia de gênero" pelos grupos fundamentalistas religiosos. Sousa Filho (2015) destaca que esses grupos interpretam a abordagem de tópicos como diversidade sexual e de gênero como uma tentativa de impor uma “ideologia” que supostamente ameaça a "família tradicional brasileira". Eles argumentam que essa suposta ideologia distorce os conceitos tidos como

verdadeiros de homem, mulher, sexualidade, família, casamento e reprodução. Segundo os defensores dessa visão, ao incluir discussões sobre gênero e sexualidade em seus currículos, as escolas estariam, na perspectiva desses idealizadores, promovendo a "homo/transsexualização" de crianças e jovens. Diante dessa situação, muitos professores optam por não tratar de questões relacionadas a gênero e sexualidade em suas disciplinas, seja para evitar que as escolas sejam alvo de grupos conservadores, ou por compartilharem da crença que esses temas constituem a chamada ideologia de gênero.

A partir da discussão sobre sexualidade na escola, identifico alguns efeitos provocados por discursos relacionados às representações de gênero e sexualidade. Inicialmente, apresento o relato de Juliano Ferreira, que expressa indignação ao destacar como a sociedade reage à identificação e diferenciação de uma pessoa a partir da sexualidade, com base na construção social do que significa ser homossexual.

Eu acho que isso é uma coisa horrível. A sociedade sempre descobre antes da gente, que a gente, a nossa sexualidade sabe. [...] E eu lembro que eu não sabia nem que existia a palavra gay, eu não sabia que existia sexualidades e nada disso, eu nem entendia o que era isso, mas a própria sociedade, os próprios colegas já me colocavam como alguém diferente (Juliano Ferreira).

Aqui a homossexualidade foi atribuída a um sujeito que carecia de conhecimento sobre o tema, enquanto os outros que estavam presentes no ambiente já tinham um discurso estabelecido sobre a homossexualidade. Em outra esfera, o conhecimento da própria sexualidade não é visto de modo inteligível, Diego narra que existia uma distorção causada pela representação cultural da homossexualidade na época, “[...] Em razão de que o estereótipo do homossexual era o estereótipo da novela da época, existia o personagem Pit Bicha, do Zorra Total”. Pit Bicha foi um personagem dos anos 2000, que fazia dupla com Pit Bitoca em um programa de humor transmitido em todo Brasil, ambos criaram uma caricatura de uma representação enviesada do que era ser homossexual, baseando-se nos integrantes do grupo Village People. Assim, fazendo com que muitos homens homossexuais não se identificassem com essas representações “Então assim, aquilo ali era o que eu tinha de conceito de

homossexual, eu não era aquilo ali, então eu não era homossexual, não era gay” (Diego).

Aqui percebo que o discurso da representação de ser homossexual era fundamentada a partir de uma caricatura, que conforme reproduzida, se torna uma percepção unificada de como homens homossexuais agiam, se pareciam e se relacionavam. Neste sentido, Foucault (1987) discorre sobre o fenômeno discursivo que constrói saberes sobre o outro. O autor argumenta que os discursos e as práticas que descrevem e nomeiam sujeitos, grupos, fatos e processos sociais desempenham uma função fundamental na construção de conhecimento sobre eles. Isso implica que tais discursos e práticas estão ligados à produção de sentido e direção em um determinado contexto temporal e linguístico. Em outras palavras, as palavras desempenham uma função ativa na criação da compreensão das coisas que elas nomeiam, e isso se aplica a fenômenos como a criminalização, vitimização, discriminação e desigualdade social e cultural. Esses conceitos são fixados às populações em questão, distinguindo-as e identificando-as como tais, seja de forma coordenada ou intercalada. Os discursos criados a partir das representações caricatas geram consequências negativas, porque generalizam e estabelecem representações incorretas aos homens homossexuais, a consequência disso é a exclusão da singularidade dos sujeitos, das suas características próprias. Retirando seus direitos morais e legais, fazendo com que o modelo criado resulte em controle social (PEDRO, 2006).

A homofobia foi percebida por um dos interlocutores ao começar a reconhecer sua sexualidade “[...] eu já comecei a me dar um pouco mais de conta da minha sexualidade, então, ali eu já comecei a perceber mais isso” (Richarlyson). Ele também descreve que o preconceito que antes era velado no ensino fundamental, se tornou visível e verbalizado durante o ensino médio, “percebi que já não era tão velado, lá eles tinham uma homofobia maior, bem mais violenta, vamos dizer assim, verbalmente violenta né”.

Noto um fenômeno através do impacto da homofobia no próximo relato, que explicita uma distorção do reconhecimento da própria sexualidade, ocasionada pelos processos normativos da heterossexualidade. “[...] eu não queria assumir, eu fazia de tudo para não transparecer” (Ian Matos). O

interlocutor continua seu relato descrevendo quais estratégias utilizava para não ser percebido como homossexual, “eu ficava com meninas, tentava jogar bola para disfarçar um pouco mais, interagia com os meninos, mas sempre tive nítido que eu era gay”. O mesmo ocorreu com Richarlyson que tentava se autocontrolar, “[...] eu era bem restrito, eu me policiava, claro, a gente sempre acaba soltando um pouco o jeito, eu sempre tomei cuidado para não transparecer”.

Ambos interlocutores mostram a performatividade de representações de comportamentos ligados a heterossexualidade como forma de ser passável nos locais em que estavam inseridos, “Tanto que tinham alguns momentos que eu ficava com meninas no colégio, para meio que sustentar a ideia de que eu era hetero” (Richarlyson). A passabilidade nesse contexto pode ser entendida como um comportamento centrado em ser para os outros, como uma estratégia da manutenção do pertencimento neste contexto. O passar por, vai muito além de um processo que liga a identidade de um sujeito a expressão de gênero, ele nos indica um processo histórico social, construído pela cultura que influencia comportamentos. Sejam estes, condizentes ou não com o que é esperado deste sujeito (Duque, 2020).

Os interlocutores regulavam suas condutas constantemente nas aulas de educação física, parecendo se materializar como uma estratégia para que não fossem de alguma maneira punidos neste ambiente. Ambos se colocaram na “norma” ao negociar com as representações de gênero, ao negarem expressar suas identidades sexuais, e ao praticar o futebol para que não fossem questionados. Deduzo que essas estratégias visam minimizar possíveis situações de violências, ocasionadas principalmente por homofobia. O processo de se negar é uma forma de fortalecimento, adolescentes possuem um embate centrado em ser para os outros, de mesmo modo a negar-se, como forma de se fortalecer com base na masculinidade heterossexual, para se expressar como tal, masculinizado e normativo (Santos, 2015). Além da regulação das condutas ao suprimir a própria sexualidade, outro fenômeno para destacar é que um dos interlocutores não reconhecia uma ação como violenta, revelando uma falta de compreensão frente a um comportamento preconceituoso direcionado a ele

[...] Embora eles nunca tenham me excluído, eu sempre fui tratado um pouco diferente, por justamente não estar no mesmo

ambiente que eles, por eu não ser um menino que joga futebol, ser um menino que joga vôlei, que pulava corda (Rayan Dutra).

Rayan continua sua fala, e destaco que mesmo sendo ofendido por seus colegas, ele não significou o ato como maldoso ou violento, “Então, rolava sim piadinhas dizendo que eu era gay, que era viadinho, mas nunca foi, não digo no sentido pejorativo, nunca foi uma maldade, para me magoar”. Apesar de não ver com maldade a atitude de seus colegas, ele confessa que em alguns momentos sentia desconforto, mas entendia a situação como natural, “[...] me deixava desconfortável, era natural, mas eu não via aquilo como sendo de forma maldosa do lado deles sabe, era uma questão de contexto: a se o guri não joga futebol, ele é viadinho e tal” (Rayan Dutra).

O contexto citado pelo interlocutor mostra o possível efeito da reprodução das representações de masculinidades, quando os sujeitos reproduzem o discurso de que o guri que não joga futebol é homossexual, criam uma discursividade que estabelece a prática do futebol como pressuposto para ser entendido como heterossexual. Não somente seus colegas estavam atravessados por essa discursividade, ao entender como natural este comportamento preconceituoso, o interlocutor demonstrou estar atravessado por uma homofobia estruturada naquele contexto. Em contrapartida, outro interlocutor, ao identificar a homofobia, confrontava seus colegas, “[...] sempre fui uma pessoa que me impus muito, se acontecesse, eu não ia deixar passar batido [...] eu acho que se impor fez com que eu não sofresse quase nada” (Nicolas Albiero). Ele ainda faz uma comparação sobre outro colega, “[...] tinha outro colega que era gay. Ele era mais tímido, e com ele faziam chacota às vezes, porque ele era muito quietinho, ficava na dele [...]”.

As três situações – o confronto – não confronto – naturalização, envolvendo a homofobia nas aulas de educação física, lança luz na questão da subjetividade de cada sujeito, tornando complexa a experiência individual com as aulas, pois, a forma de lidar, entender e externalizar comportamentos frente a situações de violência, foram completamente diferentes entre os interlocutores.

A relação dos interlocutores com os outros meninos não se constituiu como socialmente positiva. Entretanto o próximo relato chama atenção, um dos

meninos não somente, não reproduzia os mesmos comportamentos dos demais, como também, tentava integrar Diego nas aulas, e ele não tinha receio de ser visto como homossexual por ser amigo dele, “Eu tinha um amigo, que ele realmente estava cagando para a opinião dos outros, [...] foi o único menino, que deixou abertamente expresso que não era um problema a minha sexualidade para ele” (Diego). Ele desabafa que o fato de ser visto como homossexual, fazia com que sua masculinidade não fosse reconhecida pelos outros meninos, e ele só era respeitado pelos demais se estivesse na companhia de seu amigo,

Quando ele estava nas aulas e ele era meu colega de turma, os outros meninos respeitavam. No sentido de não fazer piadinha, de não mexer comigo, porque ele estava junto, meio que ele virou um guarda-costas, mas de forma subliminar, porque os outros reconheciam nele, um heterossexual com autoridade suficiente para não mexam com meu amigo, não era por mim, era por ele (Diego).

Quando o guarda-costas não estava nas aulas, o interlocutor afirma que “[...] faziam brincadeiras do tipo, o que tu acha do meu peito? Tipo assim, insinuando, não que realmente quisessem alguma coisa sexual comigo, mas só provocando [...]”. Ele também justifica o comportamento dos colegas, “E eles faziam isso na ausência desse meu amigo, porque fazer na frente dele, ficaria estranho, poderiam interpretar eles mal”.

Os colegas de Diego colocavam sua masculinidade como subordinada por conta da sua sexualidade, e ele era falsamente respeitado através da presença de outro sujeito, que tinha sua masculinidade reconhecida pelos demais dentro do grupo. Fica nítido uma relação de negociação de poder entre o guarda-costas e os demais colegas, ao não se comportarem da mesma forma na ausência dele, de mesmo modo, e dos colegas ao participante quando utilizam das características físicas de seus próprios corpos para reprimir o interlocutor. Neste caminho, o poder não somente reprime, mas produz saberes e verdades, naquele contexto, agindo nas relações estabelecidas entre os meninos, e nas ações a partir do que foi estabelecido, funcionando como uma rede de resistência para existência das relações sociais estabelecidas durante as aulas de educação física (FOUCAULT, 2004).

As representações de masculinidades estiveram presentes nas aulas de educação física, a partir dos relatos até aqui apresentados. Uma masculinidade aparentemente era colocada como norma e se distinguiu de outras masculinidades no contexto das aulas de educação física. A discursividade que incidiu sobre a masculinidade entendida como norma produziu modos de ser e se portar, o que fazer e com quem fazer, estabeleceu sobre os meninos um posicionamento e um alinhamento com esse discurso, os que não se alinhavam nesse caminho, eram subordinados, colocados em uma posição de outro em relação às masculinidades. O próximo episódio narrado por Emerson Ferretti revela um contexto de interação social e dinâmica de poder no ambiente escolar, onde a comunicação e o comportamento dos sujeitos são observados e avaliados por figuras de autoridade, como o professor

Mas houve um episódio em que, existia um grupo que estava jogando futebol na quadra e outro grupo que estava fazendo alguns movimentos de vôlei e por algum motivo houve algum atrito entre um colega e eu. E o professor depois me chamou na sala dele e disse: Olha só, tem que tomar muito cuidado com o tipo de discurso, tipo de fala que tu faz e o tipo de comportamento que tu tem para com os colegas, porque tem alguns colegas que vão vir em cima de ti, te considerando uma pessoa mais frágil. Então, tu tem que ter muito cuidado, tem que saber se proteger nesse tipo de situação (Emerson Ferretti).

Há vários aspectos que podem ser problematizados por meio dessa situação: relação de poder e responsabilidade: A fala do docente carrega um peso de autoridade que pode influenciar a forma como o interlocutor percebe a si mesmo e os outros. Ao alertar sobre a necessidade de tomar cuidado com o discurso e o comportamento, o docente parece transferir a responsabilidade de evitar conflitos ao interlocutor, o que pode desconsiderar fatores externos como *bullying* ou comportamentos agressivos de outros colegas. Isso pode gerar um sentimento de culpa ou pressão indevida sobre o interlocutor. Fragilidade e vulnerabilidade: O docente menciona que outros colegas podem considerar Emerson uma pessoa mais frágil. Essa fala pode reforçar representações de fragilidade associadas a determinadas características de gênero e sexualidade, ou até mesmo a habilidades esportivas. Tal percepção pode limitar a construção de uma identidade forte e independente, ao invés de encorajá-lo a confrontar situações de injustiça ou a desenvolver resiliência. E por fim, proteção e

autonomia: O conselho do docente para se proteger pode ser interpretado como uma instrução para evitar conflitos a qualquer custo, o que pode limitar a autonomia e assertividade do interlocutor. Ao invés de ensinar estratégias para resolver conflitos de forma construtiva, essa abordagem pode encorajar a passividade ou o isolamento como formas de autoproteção, o que não é ideal para o desenvolvimento social e emocional.

No contexto da adolescência masculina, a escola durante a adolescência pode reforçar as relações de poder, negociações e desafios que também são observadas na vida adulta. Nessa fase, os modelos de masculinidades são discutidos e confrontados, e muitos adolescentes se enxergam como jovens adultos. O que faz com que as masculinidades na adolescência reproduzam as representações de masculinidades socialmente construídas para os adultos. A adolescência é uma fase transitória de difícil compreensão por conta de suas múltiplas facetas de identificação entre o sujeito e a sociedade, à medida que, os corpos estão em desenvolvimento constante e são interpretados, reinterpretados, colocados em situações desafiadoras, o adolescente tem encontro com situações sociais, que na infância não eram fortemente presentes ou que não poderiam ser interpretadas com uma visão crítica (CONNELL, 2005).

Em contrapartida, houve uma diferença nas relações dos interlocutores com as meninas nas aulas de educação física. Richarlyson descreve que ele e outros meninos afeminados também se aproximavam delas, “Era eu, as gurias e mais os outros garotos que eram mais afeminados”. Situações de violência envolvendo homofobia contribuíram para essa aproximação, “[...] Eu era bem mais próximo das meninas, até por questão de amizade, e por questão daquela homofobia, que era, até um certo ponto, velada”. As meninas no contexto compraram a briga dos afeminados, “[...] porque a gente se identificava mais, por gostar de garotos, aí a gente se unia mais. Então, quando existia alguma situação de *bullying*, elas tomavam frente da situação [...]” (Lilico). A prática do vôlei também contribui, já que o grupo das meninas e afeminados não jogavam futebol, “Eu, claro, fui pendendo mais para as meninas, fui me afastando dos meninos, elas me acolhiam, me adoravam. Como eu gostava de jogar vôlei, eu jogava muito bem, então era super tranquilo [...]” (Diego).

Em uma das conversas, a descrição de uma experiência chamou atenção, o interlocutor desabafa sobre a violência física durante uma aula de educação física, indignado por ter sido agredido e ao mesmo tempo tratado da mesma forma que o agressor, ele destaca:

[...] um colega meu arremessou um celular na aula de educação física, na minha cara, e desmontou o celular no meu rosto. Foi no meio de uma aula de educação física e a professora: tá, vai pra direção. Eu fui pra direção junto com ele sabe, não faz nenhum sentido, tipo a pessoa que me agrediu, eu estar junto com ele (Juliano Ferreira).

Sobre a interferência dos docentes frente as situações de *bullying*, homofobia e confrontos, apenas três interlocutores sinalizam que haviam ações contra qualquer tipo de discriminação durante as aulas, como uma tentativa de integração ou inclusão. Os demais pontuaram situações de omissão, até mesmo em situações de violência física, como na descrita anteriormente. A escola e o corpo docente não utilizavam metodologias pedagógicas para combater as violências, tão pouco as enxergavam como violência, Juliano Ferreira sinaliza que “[...] não se enxergava muito como uma agressão de gênero, de sexualidade, homofobia, se enxergava como: estão brigando, e se encaminha para a direção, que era a pessoa responsável por isso”.

O próximo interlocutor relata e corrobora, a partir de sua vivência com o *bullying*, Lilico critica a falta de sensibilidade dos docentes frente as situações de discriminação, “Era uma grande brincadeira, assim né, agir como se eu não tivesse sofrendo *bullying*, como se fosse uma brincadeira entre os garotos, sendo que claramente eu estava desconfortável”. Ele ainda ressalta que a prioridade dos docentes era dispersar as situações de violência e não as combater, “Então, eu acho que a forma como eles manejavam a situação, era péssima. Não tomavam posição nenhuma, eles só dispersaram o *bullying*”.

A situação em que o interlocutor sofre a violência física, com um celular sendo arremessado em seu rosto, e ambos, tanto a vítima quanto o agressor, são punidos igualmente pela direção da escola, revela uma profunda falha na abordagem educacional e disciplinar. Ao tratar o caso como uma questão meramente disciplinar, sem abordar as causas subjacentes da violência, a escola pode contribuir para a perpetuação de um ambiente onde a violência é

normalizada e silenciada. Essa atitude reflete um padrão mais amplo de negligência em relação a temas críticos como a sexualidade, que frequentemente são deixados de lado nas discussões escolares. Quando a violência é ignorada ou tratada superficialmente, questões como a compreensão da sexualidade, respeito mútuo e empatia também são negligenciadas, perpetuando uma cultura de silêncio que reforça comportamentos violentos. Portanto, ao não abordar explicitamente a violência e suas conexões com a sexualidade e outras questões sociais, a escola falha em sua responsabilidade educativa e em promover um ambiente seguro e inclusivo para todos os discentes.

Além disso o não reconhecimento das situações de violência no espaço escolar, neste caso durante aulas de educação física, também se materializa como uma violência, a omissão ao dispersar os conflitos vistos como naturais entre os meninos fez com que as situações não fossem problematizadas, tão pouco compreendidas nas suas complexidades. A posição de não ver e não falar, para não discutir, parece uma forma discursiva de apagamento das discussões de gênero e sexualidades neste ambiente, a escola ao contribuir nesse processo, pode criar uma percepção de que as situações de violência também não existem. Ao não mencionar a respeito deles e delas, talvez se busque “eliminá-los” ou, ao menos, impedir que os alunos e alunas “normais” os conheçam e possam se interessar por eles. Nesse contexto, o silenciamento – a ausência de diálogo – surge como uma forma de assegurar a manutenção da “norma” (Louro, 1997).

As aulas de educação para os interlocutores da pesquisa se constituíram como um espaço de segregação e situações envolvendo violência. A perpetuação da homofobia no ambiente escolar, especialmente nas aulas de educação física, é um reflexo de uma sociedade que insiste em silenciar e invisibilizar as questões de gênero e sexualidade. Quando a escola e seus docentes não reconhecem as situações de violência como expressões de preconceito e discriminação, e optam por tratar essas situações como conflitos “naturais” ou “normais”, eles reforçam uma cultura de apagamento. Esse silenciamento não apenas invalida as experiências dos interlocutores que sofreram tais violências, mas também legitima a exclusão e marginalização de identidades que não se alinham à norma heteronormativa. O fato de que as agressões são ignoradas ou minimizadas demonstra uma cumplicidade institucional com a manutenção de estruturas de

poder que subjogam aqueles que fogem dos padrões de masculinidade e heterossexualidade dominantes. Nesse sentido, a escola, ao não problematizar essas questões, contribui ativamente para a reprodução de desigualdades e violências, perpetuando um ambiente onde o preconceito é naturalizado e onde a diversidade é percebida como ameaça.

Aline Nicolino e Marlucy Paraíso (2018) problematizam o silenciamento das questões de gênero e sexualidade ao destacarem que as pesquisas conduzidas nos programas de pós-graduação em Educação Física questionam e expõem como o silêncio docente estrutura um determinado tipo de ordenamento “pedagógico”, ao legitimar a naturalização de uma lógica heterossexual. Essa lógica se manifesta tanto pela invisibilização ou rejeição da homossexualidade quanto pela inferiorização do feminino. As autoras enfatizam que o silêncio ensina a conter, controlar e disciplinar o corpo, moldando formas “adequadas” de feminilidade e masculinidade na escola. Ensina, sobretudo, a preservar a “ordem”. O silêncio comunica, sem palavras que o sexo biológico é o único caminho para uma sexualidade “normal e saudável”.

O silenciamento dessas discussões, portanto, não é apenas uma falha pedagógica, mas uma forma de violência estrutural que impede a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático para todos os discentes.

Considerações finais

Este estudo revelou como as aulas de educação física durante o ensino fundamental e médio foram permeadas por desigualdades de gênero e sexualidade, refletindo e reproduzindo normas sociais que privilegiam determinadas masculinidades. A exclusão e a violência, especialmente contra aqueles que não se enquadram nas expectativas de gênero tradicionais, foram evidentes nos relatos dos interlocutores.

A experiência negativa associada ao futebol, particularmente entre meninos que não se identificam com os padrões de masculinidade dominantes, destaca a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas nas aulas de educação física. A segregação de atividades por gênero, além de contribuir para a perpetuação de desigualdades, limita as possibilidades de experiências corporais mais inclusivas e diversas.

Os relatos também evidenciam a falta de apoio dos docentes e a ausência de metodologias pedagógicas que abordem as questões de gênero e sexualidade de forma sensível e consciente naquele contexto. As alternativas oferecidas aos interlocutores, como a realização de trabalhos escritos, não substituem a necessidade de práticas corporais que atendam às diversas necessidades e interesses dos discentes.

Portanto, é fundamental que a educação física escolar seja repensada para se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos os discentes possam se sentir seguros e respeitados, independentemente de suas identidades de gênero e orientações sexuais. Isso requer a implementação de novas metodologias pedagógicas que questionem e desafiem as normas de gênero tradicionais, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a equidade. A escola, como um espaço de formação integral, deve assumir a responsabilidade de criar ambientes para corroborar na construção dos sujeitos a partir de representações que perpassam modelos cisheteronormativos de ser e estar, para que esse processo se constitua através da multiplicidade.

Referências

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p. 77–101, 2006.

CONNELL, R. W. Growing up Masculine: Rethinking the Significance of Adolescence in the Making of Masculinities. **Irish Journal of Sociology**, vol. 14, n.2, p. 11–28, dez. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.43-54, jan. 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000

DUQUE, Tiago. **Gêneros incríveis**: um estudo sócio-antropológico sobre o (não) passar por homem e/ou mulher. Salvador: Editora Devires, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004.

LEMES, Luiz Fernando Rodrigues; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. A heteronormatividade na mídia esportiva: a virilidade no discurso do programa Jogo Aberto. **Triade**: Comunicação, Cultura e Mídia, [S. l.], v. 6, n. 13, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**: Porto Alegre. UFRGS. v. 20 n.º.2. jul/dez, 1995

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogia das sexualidades; tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NICOLINO, Aline Silva.; PARAÍSO, Marlucey Alves. ESCOLARIZAÇÃO DA SEXUALIDADE: O SILÊNCIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 93–106, jan. 2018.

PEDRO, Roberto Cardoso. **O preconceito no discurso gay**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. CONDUZIDAS NATURALIZADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: uma questão de gênero? **Currículo sem fronteiras**, v.16, n. 1, p 59-77, jan/abr. 2016.

SANTOS, Welson Barbosa. **Adolescência heteronormativa masculina**: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

SOUSA FILHO, Alípio de. “Ideologia de gênero”: quem pratica? **Bagoas**: Revista de estudos gays. Natal, v. 9, n. 12, p. 9-14, 2015.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. A FORMAÇÃO DE FUTUR@S PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE. **Educação em Revista**, v. 36, p. e209700, 2020.