

Daniela Auad

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

Luciano Corsino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul,
Rolante, RS, Brasil

Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar

Resumo: Ao debater a abordagem interseccional e considerando o conceito de consubstancialidades, o presente artigo analisa, por um lado, a sub-representação das meninas e mulheres na Educação Física Escolar. Por outro lado, debate formas de transgressão engendradas por alunas e docentes, que buscam uma prática pedagógica capaz de cruzar fronteiras cristalizadas pela tradição, a partir de uma perspectiva de Educação Física Escolar que propicie o debate e a transformação dos arranjos de gênero polarizados e binários. São ainda considerados os conceitos de Coeducação e de Aprendizado da Separação como potentes instrumentos para debater a maneira como podem ser percebidas, mantidas e/ou transformadas as relações raciais e de gênero, estabelecidas e usualmente em jogo, em rica rede de possibilidades nos espaços escolares.

Palavras-chave: interseccionalidade, consubstancialidade, alquimia das categorias sociais, feminismos, Educação Física Escolar.

Interseccionalidades

A sempre revisitada batalha pela incorporação de gênero e raça nas pesquisas educacionais parece ganhar fôlego em novas modalidades de acirradas disputas. Do processo crescente de valorização da perspectiva interseccional – como conceito caro às teóricas e nobre prática para as ativistas – até a resistência à incorporação da temática gênero e sexualidade nos Planos de Educação e implantação do Ensino de História e



Esta obra está sob licença *Creative Commons*.

Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, parece haver ainda muito para se debater, sobretudo no que concerne ao acúmulo de conhecimento produzido na interface entre a Educação e os variados campos das Ciências Sociais.

De um lado, se pretende interditar e/ou criminalizar o uso das palavras gênero, diversidade e sexualidade em todo e qualquer documento escolar. Tal tensionamento parece partir, majoritariamente, de setores que aparentam se ancorar em fundamentalismo religioso, falta de conhecimento e não compreensão de toda uma tradição de pesquisa no Brasil e no Mundo. De outro lado, se pretende que a categoria gênero seja considerada como uma espécie de *check list* doador de legitimidade e que muda a partir do ponto de partida de onde se origina a defesa da adoção do debate das relações de gênero, este, vale dizer, desde sempre presente na escola. Diferentes protocolos e prescrições são ofertados, a partir dos mais variados pontos de vista, tais como os Teóricos Queer, as Feministas Radicais Separatistas ou os que aparentemente baseiam-se em Foucault, para prescrever que não se deve enunciar nada que possa parecer uma prescrição, a qualquer tempo e em momento algum.

Ao considerar esse amplo e diverso cenário, e na direção de caminhar por esse território de interfaces, no presente artigo almejamos debater elementos cruciais das relações entre educação, gênero e raça, a partir da teorização de conceitos que integram, numa unidade, gênero, classe, raça e orientação sexual. A inspiração primeira para a escrita se fundamenta em pesquisas bibliográficas e de campo, assim como pelo constante acionamento, em perspectiva feminista militante, de enfático ativismo. E há de se ressaltar que o conceito de ativismo adotado no presente texto:

...trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc. (Alfredo da VEIGA-NETO, 2012, p. 273).

Assim, a perspectiva ora adotada se beneficia enormemente da influência dos escritos de Helena Hirata, especialmente as noções de interseccionalidade, consubstancialidade e 'conhecimento situado'. Para a autora,

A ideia de um ponto de vista próprio à experiência e ao lugar que as mulheres ocupam cede lugar à ideia de um ponto de vista próprio à experiência da conjunção das relações de poder de sexo, de raça, de classe, o que torna ainda mais complexa a noção mesma de 'conhecimento situado', pois a posição de poder nas relações de classe e de sexo, ou nas relações de raça e de sexo, por exemplo, podem ser dissimétricas (Helena HIRATA, 2014, p.61).

Desta forma, há de se focalizar, como um primeiro pilar da análise a ser empreendida, o debate sobre o conceito de "conhecimento situado" ou o que a autora denomina "perspectiva parcial" da epistemologia feminista, a partir da consideração tanto da interseccionalidade quanto da consubstancialidade.

Hirata relembra que interseccionalidade e consubstancialidade partilham do pressuposto central da epistemologia feminista, segundo o qual, neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência incorporam frequentemente a visão do mundo

das pessoas que criaram o que é percebido como ciência (HIRATA, 2014, p.61). Assim, os homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes e brancos são os que comumente determinam – ou, pelo menos, influenciam intensamente – o que se é percebido como conhecimento legítimo e legitimado.

Ao questionar esses mecanismos de legitimação, o termo *interseccionalidade* se tornou um conceito de uso corrente para designar a interdependência das relações de poder, de raça, de gênero e de classe. Embora aponte que a jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (2002) tenha grande responsabilidade pela amplificação do conceito, Helena Hirata destaca que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970, conhecido como *Black Feminism*, a partir das obras de autoras como Angela Davis (1981), Patrícia Hill Collins (1989) e Elsa Dorlin (2008). E, conforme constatamos, trata-se de uma abordagem que representa justa e radical crítica ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo. Ao lado disso e na mesma década, Hirata também considera como uma origem do conceito de interseccionalidade a maneira como a ideia de articular relações sociais de sexo e de classe foi proposta na França, desde o final dos anos de 1970, por Danièle Kergoat. A autora quis “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (Danièle KERGOAT, 2010, p.93). Hirata relembra que a “ideia de *genrer* a classe e *classer* o gênero” foi desenvolvida ao longo da trajetória de Kergoat, desde o artigo de 1978, e esteve presente desde a criação de um laboratório do Grupo de Estudos sobre a Divisão Social e Sexual do Trabalho, o GEEDISST, no Centro Nacional de Pesquisa Científica, na França. Assim, “ideia de *genrer* a classe e *classer* o gênero” corresponderia a adotar a categoria gênero ao debater na perspectiva de classe e, da mesma forma, considerar classe ao realizar uma análise de gênero.

Com pesquisa dedicada aos eixos temáticos gênero e trabalho, Helena Hirata e Danièle Kergoat (1994) propuseram um artigo sobre classe e gênero, em uma abordagem que retomava a herança teórica de Christine Delphy (2012), em sua clássica abordagem sobre as mulheres nos estudos sobre estratificação social. Vale notar que a obra *A Classe Operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*, escrita por Elisabeth Souza-Lobo, com a mesma abordagem, foi editada e reeditada no Brasil, em 1991 e 2011, respectivamente.

Em que pese a herança francesa, a abordagem da ‘interseccionalidade’ foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos, a partir da herança do *Black Feminism*, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e também por outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs. Nessa abordagem, são acionadas as intersecções de raça e de gênero, e, mesmo que sejam acionadas de modo menos central, as questões de classe ou sexualidade também são adotadas. Tal arranjo faz com que se descortine uma potente proposta para considerar as múltiplas origens, influências e construções identitárias. Com isso, de modo transdisciplinar, são percebidas as relações entre desigualdades sociais e as formulações identitárias, sem que se aposte em hierarquização das categorias e, ainda, percebendo-se que é a interação dessas categorias que atua na produção e manutenção das desigualdades. É expressivo, nesse sentido, o que assinala Patrícia Collins, em seu texto intitulado *Toward a new vision: race, class, and gender as categories of analysis and connection* – passível de ser traduzido como *Em busca de uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão* –, ao ressaltar a necessidade de se considerar raça, classe e gênero como categorias conectadas nas análises das relações sociais:

[...] Este reconhecimento, de que uma categoria pode ter relevância em detrimento de outra por um determinado tempo e lugar, não minimiza a importância teórica de assumir que raça, classe e gênero como categorias de análise estruturam todas as relações sociais (Patrícia COLLINS, 1989, p. 6, tradução nossa).

Por outro lado, Helena Hirata (2014, p. 63) aponta o quão é interessante notar que a abordagem da 'consustancialidade', elaborada por Danièle Kergoat, a partir do final dos anos de 1970, se fundamenta em termos de "articulação entre sexo e classe social, para ser desenvolvida, mais tarde, em termos de imbricação entre classe, sexo e raça". E aqui importa notar o uso do termo sexo por Helena Hirata (2014), uso que é frequentemente percebido como uma maneira de não aderir ao gênero. Esse uso do termo sexo evitaria, assim, a adoção da categoria gênero e remontaria a um modo de fazer referência ao conceito de 'relações sociais de sexo'. Vale notar que, historicamente, esse é o modo como a maioria das pesquisadoras francesas se refere ao campo de estudo que hoje conhecemos por 'estudos de gênero'. Em entrevista intitulada *Relações sociais de sexo e relações de gênero*, publicada na Revista de Estudos Feministas, em 2005, Michèle Ferrand aborda essa problemática lembrando que "o termo gênero é muito recente na França (originou-se nas décadas de 1980 e 1990) e a abordagem em termos de relações sociais de sexo constituiu-se muito antes, numa conjunção de pesquisas empíricas e de reflexões teóricas" (Carmen RIAL, Mara Coelho de Souza LAGO, Miriam Pillar GROSSI, 2005, p. 679).

Embora ambas partam da intersecção, ou da consustancialidade, Hirata destaca que a perspectiva mais visada pela abordagem representada por Crenshaw tem como ponto de partida da sua conceitualização, a intersecção entre sexo e raça. Na perspectiva de Kergoat, o ponto de partida é entre sexo e classe, o que fatalmente terá implicações teóricas e políticas com diferenças bastante significativas. Ao lado disso, um ponto maior de convergência entre ambas é a proposta de não hierarquização das formas de opressão.

Apesar das convergências, a crítica à encruzilhada da interseccionalidade é feita explicitamente, pela primeira vez, por Danièle Kergoat, como aponta Hirata, em uma conferência, no Congresso da Associação Francesa de Sociologia, em 2006, em Grenoble, publicada sob forma de artigo em 2009 e traduzida no Brasil em 2010. Nesta publicação, a autora critica a noção 'geométrica' de intersecção e assevera que

Pensar em termos de cartografia nos leva a naturalizar as categorias analíticas [...]. Dito de outra forma, a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. [...] As posições não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação" (KERGOAT, 2010, p. 98).

Hirata elucida que Kergoat aprofunda essa crítica na introdução do seu recente livro, *Se battre, disent-elles* (KERGOAT, 2012 – passível de ser traduzido como *Lutar, elas dizem*) com os seguintes pontos:

1) a multiplicidade de pontos a considerar, como classe, religião, região, etnia, nação - e não apenas raça e gênero - pode levar a um perigo de fragmentação das práticas sociais e à dissolução do que é percebido como violência nas relações sociais, com o risco de contribuir à sua reprodução;

2) não é certo que todos esses pontos remetam a relações sociais e talvez não seja o caso de colocá-los todos num mesmo plano;

3) os teóricos da interseccionalidade continuam a raciocinar não em termos de relações sociais, mas em termos de categorias, privilegiando uma ou outra como, por exemplo, a nação, a classe, a religião, o sexo, a casta, sem historicizá-las e, por vezes, não levando em conta as dimensões materiais da dominação (KERGOAT, 2012, pp. 21-22).

Ao considerar esses pontos, Hirata aponta que o foco da crítica de Kergoat ao conceito de interseccionalidade é que tal conceito não parte das relações sociais fundamentais (sexo, classe, raça), em toda sua complexidade e dinâmica. Além disso, para Kergoat, a análise interseccional, coloca em jogo, mais comumente, o par gênero-raça, de modo a deixar a dimensão classe social em um plano menos visível (HIRATA, 2014, p. 66).

Além da análise crítica que realiza, Hirata esclarece que interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política. Ao citar Patrícia Hill Collins (COLLINS, 2014), considera a interseccionalidade, em um só tempo, como um 'projeto de conhecimento' e uma arma política, uma vez que remete às 'condições sociais de produção de conhecimentos' e à questão da justiça social. Danièle Kergoat (KERGOAT, 2012, p. 20) materializa essas noções ao afirmar a "necessidade de pensar conjuntamente as dominações" a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução.

Longe de ser uma disputa como a citada no início do presente texto, o diálogo entre as autoras representativas da interseccionalidade e as autoras da consubstancialidade revela pesquisas atuais no campo da Sociologia do Trabalho e do Gênero, na França e no Brasil. O foco dessas pesquisas é a retomada das categorias analíticas para avançar no conhecimento da dinâmica e da interdependência das relações sociais, na luta contra as múltiplas formas conjugadas de opressão.

O corolário ora delineado refaz percursos, resalta influências e revela cores políticas. Nesse sentido, são consideradas raça, classe e gênero como categorias constituintes das identidades dos indivíduos e dos grupos, como instâncias de exercício da cidadania ou como negação ao direito de exercê-la, assim como são consideradas como searas de criação de novos espaços e possibilidades de ser, de se reinventar e de transformar as relações de poder.

O Aprendizado da Separação e a Educação Física Escolar

Helena Altmann (1998), Silvana Goellner (2001), Patrícia Lessa e Cássia Furlan (2002), Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), Marcos Neira e Mário Nunes (2011), Priscila Dornelles (2012) são exemplos de autoras e autores representativas/os das pesquisas no campo da Educação e Educação Física Escolar.

Nessas pesquisas, é abordado o difícil processo pela autonomia social e inserção da mulher no universo dos esportes. Tal processo tem sido bastante conturbado, marcado por barreiras e dificuldades, algumas já vencidas e outras por serem superadas (FURLAN e LESSA, 2008, p. 33). Não por acaso, em outra escala, o mesmo que se diz sobre o ingresso e permanência das mulheres no esporte pode ser dito sobre as dificuldades dessas pesquisadoras/es em terem suas constatações aceitas como legítimas nas áreas de Educação e Educação Física Escolar.

Invisibilidade e dificuldades de toda ordem são marcantes desafios que mulheres, meninas e afrodescendentes, por exemplo, enfrentam, tanto nas diversas manifestações da cultura corporal, quanto nas frentes de produção acadêmica e atuação no Ensino Superior, ao debaterem abordagens ainda não hegemônicas. Marcos Neira, em artigo no qual discute os Estudos Culturais e os currículos de Educação Física, aponta brevemente uma trajetória:

Desde sua gênese no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra do segundo pós-guerra, à gradual incorporação do pensamento pós-estruturalista, da teorização feminista, da teoria *queer*, do pós-colonialismo e do multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, os EC intervêm a favor da construção de significados e valores mais democráticos em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação

de massa e pelas investidas de homogeneização cultural provenientes dos setores economicamente privilegiados.

Os EC surgem dos esforços de alguns intelectuais oriundos das classes populares britânicas para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura com relação à cultura popular e à cultura de massas. Em outras palavras, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura. Enfaticamente, seus representantes defendem que no seio da classe popular não há somente mau-gosto, passividade, submissão e assimilação, mas também resistência e produção (NEIRA e NUNES, 2011, p. 673).

Ao romperem com a ideia de que a produção do conhecimento é fruto da continuidade natural da história ou de embates puramente acadêmicos e epistemológicos, que buscam a melhor forma de explicar a realidade, as autoras citadas – assim como o ideário de variados movimentos sociais, como o Movimento Feminista – tem um projeto político que não está comprometido com a imparcialidade. Tal projeto está engajado com a análise das redes de relações sociais e pode se fundamentar a partir do que Mary Castro denomina como *Alquimia das categorias sociais* (Mary CASTRO, 1992), e é passível de ser apropriada de modo amplo com a consideração das categorias classe, raça, gênero, geração, orientação sexual. Essa complexidade das relações atravessa todo o tecido social e, ao fazê-lo, produz múltiplas identidades individuais e de grupos, assim como práticas de variadas cores e teorias de inúmeros espectros.

Apesar da riqueza da abordagem descrita, o campo do esporte parece manter-se androcêntrico, como aponta Patrícia Lessa, ao afirmar que, culturalmente, o esporte tem se apresentado como uma prática onde a masculinidade se comprova, na qual se aprende a valorizar o homem e a desvalorizar a mulher (LESSA, 2006). A Professora da Universidade Estadual de Maringá, em outro artigo, com coautoria de Cássia Furlan, sobre as relações entre futebol feminino, invisibilidade e sexismo, aponta como se dá o reforço das desigualdades de gênero nos tempos e espaços escolares destinados ao esporte:

Nas aulas de educação física, os atos de exclusão se reforçam na medida em que o conteúdo central é o esporte, pois sendo conteúdo generificado e generificador, já traz em seu contexto histórico a problematização de gênero reafirmando os preconceitos estabelecidos em outros tempos, sobre a participação feminina nessas aulas. A igualdade desejada nas aulas de educação física não deve ser uma comparação entre meninos e meninas; o importante nesse processo é valorizar a diferença e a contribuição individual para todos os meninos e meninas, proporcionando atividades que possam ser praticadas por todos, contribuindo para a construção do ser social (FURLAN E LESSA, 2008, p.34).

As aulas de educação física que não dialogam com referenciais como os de Lessa, Furlan e Neira podem se tornar searas escolares submetidas fortemente ao debate exclusivamente biomédico, de modo a se tornarem lócus onde se pode reforçar o esporte como *business* e o corpo como produto desse mercado. Nesta lógica, almeja-se “adestrar” os corpos, conformar anatomicamente meninas e meninos de modo padronizado, defini-los, de modo naturalizado, biologizante e de maneira a recomendar possibilidades de movimentação baseadas em oposições binárias, sem considerar o caráter de construção histórica e social dos corpos, dos movimentos e das práticas corporais e escolares. Aulas de educação física que rejeitam o debate de gênero constantemente presente nesses espaços e tempos escolares, assim como interdições às abordagens perpassadas por perspectivas feministas, promovem relações de gênero em seus arranjos mais desiguais, conservadores, cristalizados e empobrecedores de múltiplas vivências corporais.

Na direção da necessária desconstrução de noções que defendem a existência de uma “essência feminina”, Helena Altmann (1998), ao abordar meninas e mulheres no esporte,

especialmente no futebol, considera que, em jogos mistos, os meninos se sentem ameaçados e não desafiados, pelas meninas, como se serem vencidos por elas ameaçasse sua masculinidade. Para a autora, assim como na pesquisa de Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), os meninos não deixariam as meninas jogarem por se sentirem inseguros com a presença delas e sua possibilidade de vitória. Tais representações estão relacionadas, de modo enfático, ao conceito desenvolvido em pesquisa doutoral por Daniela Auad, denominado como *Aprendizado da Separação*:

Assim, ocorria a separação em grupos de meninos e meninas nos jogos na escola, como se os próprios jogos agissem como práticas que ensinassem meninas e meninos que há jogos barulhentos e agitados a serem realizados pelos meninos, e jogos discretos e limitados no espaço a serem realizados pelas meninas. Denomino esse tipo de prática como 'aprendizado da separação' (AUAD, 2004, p.105).

Exemplos desta separação e diferenciação hierarquizadas também aparecem em relatos registrados em obra de Neira e suas/seus coautores/as (NEIRA et al., 2012). Em torneio misto de futebol, há o relato de que meninos "deixaram as meninas jogarem" e, por isso, teve "muita rivalidade", porque "elas queriam fazer seus gols", enquanto "os meninos queriam ser artilheiros". Mesmo com o torneio misto tendo seu mérito, sendo um avanço e representando uma resistência, o que aqui denominamos como o *léxico da concessão* às meninas aparece neste caso. Embora o registro do campeonato mencione o evento como processo de desnaturalização, em razão da mistura de meninas e meninos e por debater o futebol como algo a ser aprendido, as meninas ainda são aquelas que 'participam'. E o uso do termo "participar" deixa claro que elas ainda estão fora do lugar esperado. Os meninos se mantêm como "artilheiros". As meninas, ainda que "façam os seus gols", não ganham tal título. Há de se ressaltar ainda, nesta análise, que a expressão *léxico da concessão* é, de modo inédito, utilizada no presente texto e se refere, neste contexto de escrita, à concepção relacionada com o que descreve, por exemplo, Adriana Dias:

Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas. (...) uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. [...] o *capacitismo* está para o segmento da pessoa com deficiência como o que o racismo significa para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder (DIAS, 2013, p.2)

Com a situação acima analisada, encontra-se mais um *lócus* onde o 'Aprendizado da Separação' se expressa. Além disso, o tema mulheres e futebol ganha historicidade no que relembram Lessa e Furlan, ao citarem Votre:

O futebol, no Brasil, vem acumulando longa história de exclusão da mulher e de produção de estereótipos sexistas relacionados às contratentativas femininas de inserir-se nele pois, segundo as crenças sociais, o futebol é um esporte que exige resistência viril e músculos fortes, que sem dúvida, demonstram um estereótipo atribuído ao jogador de futebol (FURLAN e LESSA, 2008, p.37).

Ao lado disso, dadas as representações de gênero conservadoras no Brasil, o futebol feminino é acompanhado pelo temor da '*masculinização das mulheres*', assim como pelo *horror à lesbianidade*, como se a prática do esporte se relacionasse com a homossexualidade feminina, com tribadismo e, de modo coligado, como se esta prática sexual entre mulheres e ou essa orientação sexual (ligada ou não à prática do esporte) fosse, *per si*, um problema a ser combatido.

Corsino relata, com extensa pesquisa de campo em aula de Educação Física, outro conflito no qual se estabeleceram diferenças hierarquizadas de gênero apenas entre meninos:

Um menino que estava há muito tempo esperando para entrar na partida só entrou após o professor intervir e dizer que, se não o deixassem jogar, iria pegar a bola e acabar a aula: 'Pode parar, se ele não entrar no jogo eu vou pegar a bola e voltar pra sala'. No momento em que entrou na partida, ao tentar chutar a bola em direção ao gol, perdeu o gol, e os outros meninos reagiram ao gol perdido pelo menino que eles tentavam fazer com que não jogasse dizendo o seguinte: 'Vai sua moça, parece uma biba esse muleque' (CORSINO, 2011, p. 126-127).

Novamente, apesar de ser um corpo reconhecido como masculino, o erro foi relacionado ao feminino e à homossexualidade. Utilizou-se como xingamento a um menino atribuir a ele o feminino e a orientação não heterossexual. O *Aprendizado da Separação* faz parte de uma base construída socialmente, que limita a autonomia das mulheres e meninas, bem como delimita, de modo empobrecedor e pouco prestigioso, seus espaços de atuação.

Relações raciais e de gênero em jogo: transgressões e possibilidades

Como suscita a leitura de Joan Scott, em seu *Enigma da Igualdade* (SCOTT, 2005), a perspectiva adotada concorre para a reflexão sobre como cada uma das identidades e também todas elas informam e conformam diferenciais de poder construídos em nossa sociedade. A partir dessas premissas e de resultados de pesquisas que adotam essa abordagem (GOELLNER, 2005; LESSA e OSHITA, 2006; FURLAN e LESSA, 2008; NEIRA e NUNES, 2011; ALTMANN, AYOUB, AMARAL, 2011; CORSINO e AUAD, 2012; ALTMANN, 2015), notou-se, por exemplo, a sub-representação das meninas e mulheres nas aulas de Educação Física e no Esporte. Há ainda, no caso dos meninos, uma participação abaixo do que se pode imaginar como possível e esperado em manifestações da cultura corporal consideradas femininas, como a dança e a ginástica.

Além disso, em pesquisa com professores/as de Educação Física de escolas de Ensino Fundamental I da Prefeitura do Município de Guarulhos, ao lado da capital paulista, percebe-se enorme dificuldade em lidar com os conflitos raciais e de gênero que permeiam o cotidiano das suas aulas. Os dados da pesquisa indicam que há múltiplas hierarquizações durante as aulas, mas as/os professoras/es nem sempre conseguem estabelecer algum diálogo com conclusões satisfatórias sobre a situação ocorrida, como é possível verificar no relato de um dos professores que participou da pesquisa:

Sim, um chama o outro de preto, macaco, mulherzinha, falam que as meninas não sabem fazer nada, são fracas, etc. [...] Vejo essa questão como sendo um pouco complicada de fazer os alunos entenderem, na maioria das vezes eu paro a aula, faço uma roda de conversa, pergunto se é certo tal atitude, porque, faço eles dialogarem e discutirem a respeito, mas mesmo assim às vezes parece que isso não adianta (CORSINO, 2015, p. 255).

Perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais, assim como sua considerável complexidade durante as aulas de Educação Física, pode ser um avanço necessário no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da disciplina. A importância desse fenômeno é também atestada tendo em vista

que um dos problemas recorrentes no que diz respeito às hierarquizações durante as aulas passa pela ação docente - quase sempre bem-intencionada - de não torná-las evidentes (CORSINO e AUAD, 2012). A máxima "O silêncio aumenta o preconceito" cabe nesse caso e, para combater os fenômenos contidos nisso que parece um mero slogan de campanha, há pesquisas como as narradas neste artigo, a fim de contribuir para a quebra dos silêncios e invisibilidades.

Ao lado das tentativas dos/as professores/as de evidenciar os conflitos durante as aulas - fato que se configura como um potente e necessário avanço - ficou claro que as rodas de conversa somente após os conflitos não são suficientes para a eliminação das hierarquizações (CORSINO, 2015). Este fato sugere uma abordagem previamente sistematizada, que proponha reflexões aprofundadas sobre a historicidade das manifestações da cultura corporal, que são atravessadas e sofreram enfáticas influências do pensamento racista, sexista e lesbo-homo-transfóbico, em suas constituições enquanto práticas corporais, institucionalizadas ou não.

O debate elucidado no presente artigo, sugere, portanto, uma reflexão sobre as múltiplas formas de resistência cotidiana representadas tanto por docentes que buscam um trabalho diferenciado numa perspectiva transgressora (bell hooks, 2013), como por crianças e jovens estudantes que, muitas vezes, passam a demandar aulas mais justas que contemplem as 'múltiplas identidades' (Stuart HALL, 1997).

Não se trata, porém, de uma ruptura realizada como forma de violência, trata-se da transgressão, apontada pela pesquisadora feminista norte americana bell hooks (2013), que é entendida como possibilidade de diálogo e transformação, um processo segundo o qual tanto docentes, estudantes e demais funcionários/as possuem voz ativa e participam efetivamente das tomadas de decisão. Deste ponto de vista, por exemplo, Corsino identificou relatos de professores/as que promovem ações transgressoras por meio de um ensino voltado à eliminação das desigualdades cotidianas e, portanto, segundo uma perspectiva transformadora:

Podemos relacionar essas questões (raça e gênero) com a mídia que influencia muito os alunos. Nas aulas, contextualizar sobre as diferenças para assim formar cidadãos críticos que respeitem as particularidades de cada um, sem nenhum tipo de preconceito (CORSINO, 2015, p. 253).

Tal processo concorre para reforçar o grande potencial de suscitar mudanças do debate das relações de gênero na escola, e, mais especialmente, incluindo a Educação Física Escolar, como seara de transformação das relações de gênero, classe e raça. Esse jogo de resistências e transgressões pode contribuir consideravelmente para que as fronteiras de gênero se flexibilizem, sejam reformuladas e se inter cruzem, na escola e nas demais instituições e relações sociais (AUAD, 2004).

Apesar dos exemplos de professores/as que procuram transgredir em suas aulas, ainda há variados fatores agindo fortemente pela não inserção de temas relacionados às relações de gênero e manifestações da cultura corporal afro-brasileira e africana no cotidiano da Educação Física Escolar. Dentre os fatores citados, destacam-se os currículos oficiais, a formação inicial e permanente dos/as professores/as, as histórias de vida e as relações de poder presentes nas instituições educacionais (MOREIRA, 2008; CORSINO e AUAD, 2014).

Tais fenômenos relacionam-se com processos de invisibilização e diferenciação social hierarquizada, iniciados e/ou reforçados nas quadras e salas de aula das escolas, durante as aulas, recreios e horários de entrada e saída, nos espaços dos pátios e nos corredores (AUAD, 2004). A não abordagem das temáticas raciais, das relações de gênero,

das variadas orientações sexuais, assim como a falta de um trabalho transformador mais amplo e aprofundado, que considere as múltiplas identidades na escola, incorrem naquilo para o qual a pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade chama a atenção, ao discorrer sobre situações de preconceito no cotidiano escolar:

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa, e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE, 2014, p. 9).

É preciso considerar as variadas construções identitárias, assim como a necessária e urgente implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, de modo a seguir em busca de uma Educação Física coeducativa e antirracista que transgrida, que visibilize. Nesse sentido, raça e sexo – para manter o sentido de relações sociais de sexo trabalhado por Hirata e problematizado no início desse texto – são percebidos como possibilidades de leitura crítica das construções identitárias e de transformação no cotidiano da Educação Física Escolar (CORSINO e AUAD, 2012).

Considerações Finais

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

No âmbito das pesquisas educacionais e no interior da escola, quebrar a resistência ao que parece ser radical, não temer o que pode parecer *pecado* e não se espantar com o que foge à lógica binária pode colaborar para que meninas e meninos, homens e mulheres, assim como toda gente não binária acessem seus corpos de modos mais livres e não mediados pelo que pode ser denominado como “esporte como negócio” e, portanto, os corpos como produtos. A ruptura com a lógica citada colabora para que sejam evitadas mortes, espancamentos, xingamentos e constrangimentos, sobretudo quando tais violências se voltam contra pessoas que não são – ou não parecem ser – suficientemente abastadas, suficientemente brancas, suficientemente heterossexuais e/ou suficientemente cristãs.

As considerações tecidas poderão concorrer para debater as múltiplas diferenças dos grupos e dos indivíduos que estão, por um lado, em um contexto com enfáticas separações e desigualdades e, por outro lado, se encontram na escola e podem se apropriar dela como potente espaço coeducativo e de transformação das relações raciais, de gênero e de classe em intersecção. Assim, a partir das interações, resistências e possibilidades de mudança nas relações de poder, a escola e, mais especificamente, a Educação Física Escolar se revelam também como um lugar de construção da educação para a democracia, em uma perspectiva de sociedade que conte com a coletividade sem que as individualidades e especificidades sejam invisibilizadas ou desqualificadas, de modo a servirem de justificativa para variadas violências, estas também conhecidas como racismo, sexismo e lesbo-homo-transfobia.

Referências

- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física*. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- _____. *Educação Física escolar: relações de gênero em jogo*. Coleção Educação e Saúde, São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-agosto, 2011.
- AUAD, Daniela. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CASTRO, Mary Garcia. “Alquimia das categorias sociais na produção de sujeitos políticos: raça, gênero e geração entre líderes do serviço Doméstico”. In: *Estudos feministas*. Rio de Janeiro (UFRJ/CIEC), v. 0, p. 57-73, 1992.
- COLLINS, Patricia. *Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection*. C. f. t. R. o. *Women*, Memphis State University, 1989.
- _____. Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world? Comunicação ao colóquio internacional *Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains*, Université Paris Diderot, 28 mar. 2014.
- CORSINO, Luciano Nascimento. *Relações de gênero na Educação Física Escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação*. 2011. 154f. (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.
- _____. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, pp. 247-262, 2015.
- CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. *O professor diante das relações de gênero na educação física escolar*. Coleção Educação e Saúde. Cortez, São Paulo, 2012.
- CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n.10, v. 1, 171-188, 2002.
- DAVIS, Angela. *Women, race and class*. Nova York, Vintage Books, 1981.
- DELPHY, Christine. *Antisexisme ou antiracisme? Un faux dilemme*. Disponível em <http://lmsi.net/Antisexisme-ou-antiracisme-Un-faux>, 2012.
- DORLIN, Elsa (org.). *Black feminism: anthologie du féminisme africain-américain*, 1975-2000. Paris, l’Harmattan, 2008.
- DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai-ago. 2012.
- FURLAN, Cássia C.; LESSA, Patrícia. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, p. 28-43, 2008.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção do corpo da mulher: imagem de feminilidade. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XII, n.16, p. 35-52, mar. 2001.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr/jun. 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, Brasil, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos, *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 3, pp. 93-100, 1994.
- hooks, bell: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 86, 93-103, 2010.
- _____. *Se battre, disent-elles*. Paris, La Dispute (col. Le Genre du Monde). 2012
- LESSA, Patrícia; OSHITA, Taís Akemi Dellai . A Representação social da atleta e dos esportes sob o olhar lésbico. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 4, 2006.
- MOREIRA, Anália de Jesus. *A Cultura Corporal e a Lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador-BA*. (Dissertação de Mestrado). Salvador, PPGE/FACED/UFBA. 2008.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*[online], vol.33, n.3, pp. 671-685, 2011.
- RIAL, Carmen; LAGO, Mara Coelho de Souza; GROSSI, Miriam Pillar. Relações sociais de sexo e relações de gênero: entrevista com Michèle Ferrand. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 677-690, 2005.
- SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13 n. 1, p. 216, jan./abril 2005.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2011.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação* [online]. v.17, n.50, pp. 267-282, 2012.

[Recebido em 10/01/2016,
reapresentado em 03/09/2016
e aprovado em 13/02/2017]

Feminisms, Intersectionalities and Consubstantialities in Physical Education

Abstract: *In discussing the intersectional approach, and considering the concept of consubstantiality, this article analyzes on the one hand, the under-representation of girls and women in Physical Education, on the other hand, debate forms of transgression engendered by students and teachers who seek a pedagogical practice able to cross borders crystallized by tradition from the perspective of Physical Education that fosters debate and transformation of polarized and binary gender arrangements. The concepts of Coeducation and Learning Separation are still considered as powerful tools to discuss how they can be realized, maintained and/or processed established racial and gender relations and are usually in play, in rich networking opportunities in school spaces.*

Keywords: *Intersectionality, Consubstantiality, Alchemy of Social Categories, Feminisms, Physical Education.*

Daniela Auad (auad.daniela@gmail.com) é doutora, Mestre e Pedagoga pela Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), com pesquisa e ênfase de formação na área de concentração Sociologia da Educação. Pós-doutora em Sociologia pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Professora Permanente da linha “Trabalho, Estado e Movimentos Sociais”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF), onde também leciona a disciplina obrigatória *Sociologia da Educação* e a Eletiva *Feminismos, Gênero e Interseções: bons motivos para romper a ordem compulsória ou comprar uma boa briga*. Fundadora e líder, na UFJF, do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos. Conselheira Estadual da Mulher e Participante do Observatório de Gênero e de Raça da Secretaria de Mulheres do Governo do Estado de Minas Gerais.

Luciano Nascimento Corsino (luciano.corsino@hotmail.com) é professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Rolante, onde atualmente é Coordenador de Ensino e Coordenador do Núcleo de Ações Afirmativas e Inclusão. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (UNIMESP-FIG), mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e curso doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É membro associado ao *International Study Association on Teachers and Teaching* (ISATT) e participa do Grupo Autônomo de Estudos em Educação Física Escolar Professores Pesquisadores, do Laboratório de Estudos sobre Violência, Cultura e Juventude – VIOLAR/UNICAMP. Além disso, é pesquisador do “Flores Raras”: Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos (UFJF). Atua e desenvolve pesquisa na área de Educação Física Escolar, Sociologia da Educação e Estudos Culturais.