

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GRACIANE TAGLIAN RIGO

**CONSTRANGIMENTOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
RELATOS DE ALUNAS DO ENSINO MÉDIO**

PORTO ALEGRE

2022

GRACIANE TAGLIAN RIGO

**CONSTRANGIMENTOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATOS DE
ALUNAS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão submetido ao curso de Graduação de Licenciatura em Educação Física, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva

Porto Alegre

2022

AGRADECIMENTOS

Minha jornada no curso de Educação Física foi possível graças a pessoas que me ajudaram a chegar até o final da graduação, auxiliando-me seja de forma presencial ou à distância. Primeiramente, agradecer a Deus por ter colocado em minha vida tantas pessoas incríveis e generosas. De início, quero agradecer à minha família pela qual tenho tanto amor e gratidão. Minha mãe, Elaine, que tanto se doa e se desdobra para dar o melhor que pode para seus filhos, uma das melhores pessoas que conheço e que admiro muito. Obrigada por ser inspiração, por acreditar e não desistir de mim, por ser guerreira e, como tu mesma diz, “seja águia e vá em busca dos teus objetivos”. Obrigada por tanto, mãe! Ao meu irmão, Matheus, que temos uma conexão especial, por me ajudar a enxergar a leveza da vida, por me despertar instinto de proteção e pelas inúmeras vezes em que conversamos e brincamos um com o outro. Por me apoiar e ser esse guri inteligente, carinhoso e gente boa. Valeu demais, mano! Ao meu pai, Adir, que mesmo não entendendo muito esse meio acadêmico, ajudou-me a dar importância às coisas mais simples e colaborou com minha mudança de cidade.

À minha amiga Liliane que tivemos a sorte (ou destino) de nos encontrar no curso de Ciências Sociais, o qual fiquei por dois anos, e nunca mais larguei. A quem tenho muito carinho, respeito, orgulho e amor e que, mesmo que a distância física aconteça, ela me faz entender o valor da amizade como algo precioso e digno de transformações para o crescimento pessoal. Lili, obrigada pela escuta, conselhos, paciência, carinho, risadas e desabafos. Tu me ajudas a me enxergar quando eu não consigo fazer isso, tu és alguém que quero ter pra sempre em minha vida e por quem tenho enorme admiração. Te amo, amiga. Aos meus amigos da Educação Física, Bernardo, Érica e William, vocês foram fundamentais na minha caminhada pelo curso, obrigada por compartilharem comigo momentos de aprendizado, descontração, angústias, risadas, descobertas e alegrias. Cada um com seu jeitinho diferente, fizeram eu me sentir acolhida, compreendida e amada. A capital foi menos assustadora com vocês do meu lado.

Ao meu professor e orientador, André, que tanto teve paciência e cuidado comigo, auxiliando-me e me fazendo enxergar além do comum. Obrigada pela forma como tu trata a educação e a pesquisa, principalmente, o tema gênero que tanto

me cativa. Com certeza, tive a oportunidade de explorar, mesmo que levemente, um campo muito importante a ser discutido, seja na área educacional, esportiva, cultural ou social. Todas as reuniões e conversas valeram a pena! Obrigada, professor! E agradecer às meninas entrevistadas que colaboraram com esse trabalho, sem elas, nada disso poderia ter sido concluído. Todas elas são gurias inteligentes, conscientes, lindas e necessárias para sua geração. Fico muito feliz em saber que existem meninas que, mesmo nessa idade, já possuem senso de crítica e que se impõe nos locais por onde passam e nas suas decisões. Agradeço a confiança e a coragem em compartilhar suas histórias comigo, vocês são incríveis!

Enfim, um forte agradecimento a todas e todos que colaboraram nesse meu encerramento de ciclo. Cada pessoa me ajudou da sua melhor forma a concretizar um sonho, o de me formar na UFRGS e me tornar professora de Educação Física. Que esse novo ciclo que se inicia seja repleto de aprendizados, conquistas e alegrias.

RESUMO

O presente trabalho identifica e analisa a partir da categoria gênero situações de constrangimentos que meninas presenciaram ou passaram durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio. A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa e como ferramenta de produção de informações, optou-se pela entrevista semiestruturada realizada de forma online com cinco alunas do Ensino Médio de uma cidade da Região da Serra Gaúcha. A partir dos relatos das colaboradoras, foi possível identificar e analisar categorias como objetificação do corpo feminino sendo reduzido a um objeto de desejo, comentários e olhares de julgamento sobre a disposição física das meninas tanto em função do corpo gordo quanto do corpo muito magro, valorizando somente a busca de um corpo ideal e brincadeiras que são camufladas como entretenimento, mas que, em uma análise mais aprofundada, possuem caráter ofensivo. Todas essas categorias acabam desencadeando momentos de constrangimentos que colocam as meninas em posições de desconforto, insegurança e julgamento.

Palavras-chave: Constrangimento. Gênero. Corpo feminino. Brincadeiras. Objetificação. Violências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. METODOLOGIA	8
2. ASPECTOS ÉTICOS	9
3. REFERENCIAL TEÓRICO	10
4. A DUPLA OBJETIFICAÇÃO DO CORPO FEMININO: DOS OLHARES QUE SEXUALIZAM ÀS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA	17
5. “ESTAVAM ME JULGANDO COM O OLHAR”: EXPECTATIVAS DE UM CORPO IDEAL E SENTIMENTOS DE CONSTRANGIMENTO	20
6. “AS MENINAS PENSAM: ‘ELE FEZ ISSO PORQUE ELE É BRINCALHÃO’” ..	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	36
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS	37
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ADOLESCENTES	40

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar se destaca como viabilizadora de vivências e desempenha papel fundamental na percepção de corpo, linguagem corporal, movimento, e noção de coletividade, especialmente nesse primeiro contato com diferentes indivíduos, que geralmente ocorre na vida escolar. Nesse cenário, como em quase todas as áreas de convívio social e em praticamente todas as relações, os papéis de gênero têm extrema relevância na discussão que acarreta tantas transformações, sendo um “importante marcador social de diferenças nas práticas pedagógicas” (ALTMANN; MARIANO, 2016, p. 414). Em outras palavras, a escola é um espaço de sociabilidade, portanto, meninos e meninas, constantemente, são considerados agentes de interações sociais que repercutem através de seus conhecimentos, identificações e experiências durante a vivência escolar (DIAS, 2013). E são através desses fatores que alunos e alunas são influenciados a sentir e a agir de acordo com o que acreditam ou foram ensinados a acreditar.

Nas aulas, essa distinção entre gêneros fica em evidência, através de comparações, seja por argumentos de expressões corporais, culturais, sociais e atitudinais. As alunas, historicamente, possuem relatos de maior julgamento perante aos alunos, acarretando episódios desagradáveis e, por vezes, traumatizantes nas práticas da disciplina de Educação Física. Dessa forma, percebem-se diferenças no modo como o gênero organiza essas comparações, seja através de incentivos e interdições que irão produzir um conjunto de fatores, dentre eles, os constrangimentos. Estes, atuam por meio de olhares, atitudes e falas que colocam as meninas em situações de intimidação e afetam não só nas relações de convívio com seus colegas e professores, quanto também com sua autoestima, sua relação com a disciplina e seus conteúdos de acordo com o componente curricular da Educação Física e a busca por aprovação das pessoas para evitar a rejeição (MARCOS, 2008). Portanto, é necessário discutir sobre questões de constrangimentos já que é um assunto pouco abordado e refletido nas aulas.

Em vista disso, como objetivo pretende-se identificar e analisar a partir da categoria gênero situações que levam meninas a sentirem-se constrangidas nas aulas de Educação Física, buscando detectar como esses episódios aconteceram e quais as reações delas e dos sujeitos praticantes.

1. METODOLOGIA

A metodologia empregada é de abordagem qualitativa e como ferramenta de produção de informações, optou-se pela entrevista semiestruturada. Esse método, possui foco em um assunto sobre o qual é produzido um roteiro com perguntas principais, havendo complemento de outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, sendo que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991). Com isso, a partir das entrevistas com as meninas, pretendeu-se identificar quais situações que resultam em fatores de constrangimento.

As participantes da pesquisa são cinco alunas matriculadas no Ensino Médio, referentes aos três anos de ensino, de escolas pública e privada da região da serra gaúcha, cujo contato inicial se deu por meio de indicação de um colaborador inicial. A partir da primeira entrevista, as demais participantes também foram convidadas por indicação das próprias colaboradoras ao longo de seus depoimentos. O processo das entrevistas aconteceu de forma on-line, individualmente e durou em torno de 15 minutos cada uma. Além disso, as mesmas foram transcritas e, após análise de todas, foram selecionadas as partes consideradas mais relevantes para o estudo. Os nomes das meninas apresentados ao longo do trabalho são fictícios com o intuito de preservação das identidades das mesmas. As questões que compõem o roteiro da entrevista tiveram como foco situações de constrangimento presenciadas ou vividas pelas depoentes. O roteiro encontra-se anexo [ANEXO 1].

2. ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos foram estabelecidos através dos documentos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) [ANEXO 2] e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) [ANEXO 3] que estão anexados ao final desse trabalho. O primeiro termo direcionado a ser assinado pelos pais ou responsáveis das alunas participantes da pesquisa; o segundo termo assinado pelas meninas e ambos pelo professor orientador da pesquisa. Além disso, os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O ambiente escolar é um espaço com diferentes expectativas, desafios e abordagens pedagógicas que geram impactos em muitas crianças e adolescentes que o frequentam. Além disso, é um lugar onde as emoções vêm à tona, seja por motivos internos (como processos avaliativos, relação aluno-professor e relação entre colegas) ou externos da escola (como família e sociedade). De acordo com Parrott (1996, p. 330), citado por Gouveia e colaboradores, “as emoções compreendem reações fisiológicas, comportamentais e cognitivas perante eventos pessoalmente significativos que se associam a sentimentos subjetivos de prazer ou desprazer”. Portanto, emoções não são consideradas casos isolados, elas acontecem por diferentes situações que o indivíduo está passando naquele momento.

Ligado a isso, surge a discussão sobre o sentimento de constrangimento sendo considerado “um construto central quando se trata de conhecer aspectos dos sentimentos sociais” (GOUVEIA et. al., 2006, p. 231). Para isso, é importante colocar que a escola possui função social no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, portanto, é preciso compreender as relações sociais presentes nesse ambiente que é carregado de sentimentos tanto positivos quanto negativos. Além disso, Schlenker e Leary (1982, p. 330), citados por Gouveia e colaboradores, define constrangimento como uma “experiência ou estado emocional, expresso como um tipo de ansiedade social e que resulta da perspectiva da avaliação dos outros em situações reais ou imaginárias”, desse modo, é significativo analisar que o desconforto emocional acontece em momentos diante da presença de outras pessoas, quando há um comportamento coletivo. Ou seja, quando há o olhar, o julgamento, a avaliação de outras pessoas sobre o sujeito constrangido. Dessa mesma forma, para Keltner e Buswell (1997, p. 11), citados por Cunha, “experiências constrangedoras estão relacionadas a situações ou comportamentos que resultam de uma violação das normas sociais, aumentando a exposição do indivíduo”, portanto, fugir de ações consideradas como adequadas por uma determinada sociedade, podem resultar em constrangimento. Às lentes de padrões sociais, atitudes estranhas podem ser consideradas fora da expectativa social, ou seja, o estranho é visto como algo

incomum e não adaptável ao meio do mundo ideal, do que se espera de alguém.

Cada indivíduo carrega consigo uma bagagem de emoções que foram sentidas e expressadas ao longo de sua vida, sendo que uma emoção pode desencadear a outra. Isso pode ser explicado através de experiências e avaliações que foram vividas de diferentes formas pelo indivíduo de maneira antecipada, ou seja, cada pessoa passou por uma determinada situação de um modo distinto, podendo tê-la afetada de forma positiva ou negativa. Dessa forma, episódios de constrangimento envolvem violações de convenções sociais aumentando, assim, a exposição social. Diferentes casos podem ser citados, como: problemas físicos, deficiências cognitivas, perda de controle do corpo, falha para manter a privacidade e interações sociais desajeitadas ou provocadas por outros indivíduos (KELTNER; BUSWELL, 1997). Portanto, a exposição do indivíduo frente a outras pessoas acarreta um maior desconforto que, geralmente, é visto como prejudicial para sua imagem pública, podendo afetar o ambiente em que está inserido. Como é o caso de meninas que se sentem expostas nas aulas de Educação Física por manifestações ou mudanças do seu corpo, elas acabam sendo exibidas de maneira diferenciada que a dos meninos. Talvez, isso acontece pela forma como a sociedade ainda enxerga meninas como exemplo de comportamento, sensibilidade e emocionalmente estáveis, vistas como devem se transformar rapidamente em mulheres, enquanto os meninos podem amadurecer de forma tardia, afinal, são eles que são movidos pelo instinto de aventura e destreza que elas precisam evitar.

Além disso, o constrangimento pode acarretar a perda de autoestima, sendo experimentado como uma decepção consigo mesmo, isto é, cria-se expectativa de viver de acordo com os padrões universais (KELTNER; BUSWELL, 1997). E quando isso não acontece, gera abatimento e dúvida de si próprio, afinal, o constrangimento é desencadeado pelas próprias emoções. Ademais, indivíduos sentem-se constrangidos quando acreditam que não agiram de acordo com os padrões pessoais (KELTNER; BUSWELL, 1997 apud EDELMANN, 1987; MODIGLIANI, 1968, 1971), portanto, muito se espera que o indivíduo se enquadre nos padrões tanto universais quanto pessoais, conseqüentemente, gerando um acúmulo de expectativas e sentimentos desafiadores de manter um equilíbrio

mentalmente saudável. Como resultado, a perda de autoestima pode ser relacionada aos sentimentos de ineficácia, pequenez e desânimo, além de comportamentos submissos, como olhares de aversão (KELTNER; BUSWELL, 1997), reproduzidos por uma avaliação social constante. Esta, é entendida através de ações que podem ameaçar a identidade social desejada (KELTNER; BUSWELL, 1997 apud MILLER, 1996; MILLER; LEARY, 1992), por isso, muitas pessoas que se sentem constrangidas, para manter o ambiente social harmonioso, não reclamam e suportam internamente sentimentos indesejados. Sendo assim, conformam-se com a situação vivida, pois acreditam que não vai acontecer nada e, assim, creem que podem evitar a exclusão social, o medo de avaliação negativa e a preocupação com a avaliação dos outros (MILLER, 1995).

Ligado a isso, o constrangimento decorre da aceitação de comportamentos sociais e, também, da sensibilidade de avaliações de outras pessoas. Portanto, ser aceito em um ambiente, como a escola, pode ser em função de pressão social em que as cobranças de amigos, familiares e professores são impostas por motivo de aprovação para determinado grupo ou espaço, isto é, encaixar-se em padrões sociais. Esse sentimento pode desencadear uma sensação de inaptidão social, “manifestando-se fisicamente por meio de nervosismo, rubor e diminuição do contato visual” (GONDIM et. al., 2014 apud PARROTT, 1996, p. 9). Desse modo, nem sempre o constrangimento é apenas sentido e disfarçado, ele também é provável de ser algo físico e visível para outras pessoas.

Quando o fator gênero entra em cena, mulheres e homens são vistos de formas distintas pela sociedade. Gondim e colaboradores (2014, p. 8), em seu texto “Constrangimento, contágio emocional e gestão: um estudo transcultural”, citam Simon Baron-Cohen (2004) dizendo que “socialmente, a mulher é mais preparada para manifestar emoções e ser sensível aos sentimentos alheios, ao passo que a socialização do homem está orientada para um maior comedimento afetivo”. Culturalmente, meninas são ensinadas desde cedo a serem sensíveis, sentimentais e compreensíveis, enquanto os meninos são preparados para serem insensíveis, indiferentes e invulneráveis.

No mundo contemporâneo, a todo momento, padrões culturais ditam normas que a sociedade deve seguir, influenciando, assim, a vida das pessoas.

Por exemplo, o papel do homem e da mulher na sociedade possui diferentes formas de agir, fazer, dizer, vestir, entre outros aspectos, que segue uma padronização como cada sexo deve se comportar. Ligado a isso, está a modulação do corpo que, ao longo do tempo, confere de distintas transformações, não somente biológicas como, também, sociais. Um corpo não é somente a constituição física de carne e osso, vai além disso, é a compreensão do seu entorno, significados e alterações culturais. Nas palavras de Goellner (2008):

[...] o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 29).

Porém, antes de discorrer sobre seus significados, é importante questionar o que é o corpo? Pode ser que a primeira resposta que vem à mente seja sobre ideia de corpo como matéria, parte orgânica do ser humano, desconsiderando, assim, sua historicidade e dimensões simbólicas e culturais. Entretanto, voltado para o campo da antropologia, Marcel Mauss, antropólogo francês da década de 30 do século passado, considerou as técnicas corporais para explicar as formas que cada sociedade faz uso dos corpos. Por exemplo, o ato de sentar em uma cadeira, perante os olhos da sociedade, há diferenças da ação do homem e da mulher, já que ele pode realizar movimentos mais livres e despreocupados. Em compensação, ela necessita de uma atenção maior, como cruzar as pernas ou, então, fechá-las, realizando movimentos mais cuidadosos e que não incite qualquer tipo de desleixo. Isso demonstra uma soma de comportamentos gerados por gestos corporais que são utilizados e correspondem a “um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não” (MAUSS, 1974, p. 132), resultantes de uma construção social, que pode ser, por parte do indivíduo, de forma consciente ou inconsciente.

Considerando a fase da infância em que as diferenças já são produzidas nessa época, vale ressaltar o caso de crianças que são instruídas, desde cedo, a se interessarem por determinados gostos. Por exemplo, os meninos ganham bola de

futebol de presente, são instruídos a usar peças da cor azul e são incentivados a serem líderes, fortes, frios, não podendo apresentar vulnerabilidades. Já as meninas, ganham boneca e rosa precisa ser a cor preferida, além de serem comportadas, cuidadosas, amorosas e não podendo demonstrar ou almejar algum tipo de independência, portanto, “meninos e meninas constroem uma identificação de gênero com base nas práticas discursivas verbais e não verbais” (FRÓIS, 2020, p. 3). Sendo que esses discursos evidenciam:

[...] o corpo e o gesto como elementos presentes e ativos no processo dialógico. Nesse sentido, o corpo e o gesto comportam sentidos simbólicos. Os meninos e as meninas revelam, em seus gestos, em seus corpos e em seus discursos, os sentidos construídos e compartilhados nos contextos socioculturais e culturais sobre as diferenças entre as posições de gênero masculino e feminino (GOELLNER, 2013, p. 3-4).

Dessa forma, as crianças levam consigo comportamentos construídos através de suas relações familiares, escolares, comunitárias e sociais. Citando a cultura escolar, principalmente na Educação Infantil, há o momento da formação da fila em que meninos são colocados de um lado e meninas de outro por meio da intervenção escolar e docente. Essa ação pode ser vista como uma demarcação por diferenças de gênero em que seus corpos são considerados instrumentos de segregação, tendo como a reprodução de atitudes exemplificadas socialmente, ou seja, se houver a separação de meninas e meninos desde cedo, é mais simples hierarquizar as relações existentes entre ambos. Assim sendo, havendo a interferência no comportamento de meninas e meninos, inibindo a expressão de diferentes manifestações corporais e atitudinais na infância. Dessa forma, Nalu Faria e Miriam Nobre (2003, p. 424), citadas por Mariana Mariano e Helena Altmann, afirmam que:

[...] as formas como meninas e meninos vão sendo educados, influencia sua formação de tal maneira que pode contribuir para se tornarem mais críticos e esclarecidos ou para limitar suas iniciativas e aspirações. Também em relação às práticas corporais, as falas e formas de intervenção docentes podem torná-los mais ou menos confiantes em relação a suas habilidades e possibilidades de experimentar o corpo, logo, mais ou menos hábeis corporalmente (FARIA; NOBRE, 2003, p. 424).

Levando isso em consideração, a Educação Física escolar é um campo de discussão, ou deveria ser, para abranger o tema de gênero e corpo nas aulas, pois além de provocar debates através das relações de meninos e meninas, dá abertura para conversas sobre a manifestação corporal e vivências que os

estudantes já passaram. Nas aulas, culturalmente, os meninos possuem maior incentivo à prática de atividades físicas, principalmente, os esportes, e isso leva à “crença de que eles, quando comparados a elas, são mais habilidosos” (ALTMANN; UCHOGA, 2016, p. 167). Porém, isso se deve às “experiências de aprendizado com as práticas corporais em espaços formais de ensino fora da escola” (ALTMANN; JACO, 2016, p. 32) como é o caso de escolinhas voltadas para diferentes esportes. Conseqüentemente, as aulas acabam privilegiando a participação de quem já domina os conteúdos propostos nas atividades, dando um teor de “pertencimento nas aulas de Educação Física” (ALTMANN; JACO, 2016, p. 30). Como justificativa a isso, professores acionam o argumento da biologia na ideia de que meninos são “descritos como tendo mais força, mais agressividade e mais violência na ação motora, já as meninas são apresentadas como tendo menor energia e força” (DORNELLES, 2007, p. 100). Entretanto, Garret (2004), citada por Helena Altmann e Liane Uchoga, revela a importância e o efeito da aquisição de uma fisicalidade por parte das meninas que se dá por meio de práticas corporais e esportivas, defendendo a ideia de empoderamento no aspecto corporal e social destas. Em outras palavras, meninas que possuem um estilo de vida fisicamente ativo podem desenvolver características de promoção de afirmações nos seus espaços de ocupação. Além disso, Daolio (1995), citado por Altmann (2015) explica que as especificidades culturais de cada sociedade definem e colocam em prática uma construção cultural do corpo, diferenciando, assim, a construção corporal do feminino e do masculino. No Brasil, por exemplo, o futebol é visto como um esporte de características mais masculinas, em compensação, o vôlei de gestos mais femininos¹.

Desse modo, de acordo com os apontamentos citados, por não se sentirem motivadas em participar das aulas de Educação Física, as meninas podem sofrer discriminação e sentirem-se excluídas das tarefas propostas pelo professor. Chan-Vianna et al. (2010) em seu artigo, cita Abreu (1990, p. 13-14) que observa esse fator:

Vejo que tanto na prática tecnicista quanto na prática humanista do

¹ No livro “Educação Física escolar: relações de gênero em jogo” de Helena Altmann, há a citação de Hélio Sampaio, citado por Sousa (1994), que diz “homem não podia tocar na bola com as mãos que era chamado de veado. O gesto de quebrar o punho para cortar a bola era tido como afeminado” (p. 109-110).

profissional de educação física existem discriminações. Estas são disfarçadas com a simples separação das turmas em grupos feminino e masculino. Convém observar que quando falo em discriminação não é só em relação às meninas; mas também de uma atitude discriminatória a ambos os sexos, uma vez que se espera do menino atitudes pré-estabelecidas. [...] Tanto os meninos quanto as meninas irão preferir esta divisão, pois já estão impregnados de valores discriminatórios advindos de condicionantes sociais (ABREU, 1990, p. 13-14).

Um exemplo disso seria a questão de separação por sexo nas aulas de Educação Física, havendo dois grupos e, quem sabe, duas aulas diferentes. Além disso, por não se sentirem tão habilidosas como os meninos, as meninas podem se sentir constrangidas por cometer erros nas tarefas propostas, e isso as prejudica tanto no processo de ensino-aprendizagem, como de modo atitudinal e afetivo. Isso pode ser exemplificado em uma aula em que o conteúdo é o futsal, sendo um jogo em que é preciso saber realizar passes, chutes, condução de bola entre outros tipos de habilidades motoras, é comum observar equívocos nos fundamentos do esporte praticados por meninas, assim, causando conflitos e dificuldades pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, cabem aos professores intervirem de forma consciente para tentar melhorar esse cenário, por isso, a responsabilidade docente pelo interesse e envolvimento das aulas está diretamente ligada à metodologia empregada pelo professor e a sua criatividade na apresentação das mesmas. Portanto, dá-se importância à diversificação de conteúdos de modo a despertar interesse pela atividade, potencializando, assim, o envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais propostas em aula (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011). Além disso, ignorar o fato de que há “diferenças de gênero relacionadas a aspectos físicos, técnicos, emocionais e sociais” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497), é desconsiderar a diversidade reunida em uma turma e isso vai contra à prática pedagógica que necessita ser exercida pelo docente, afinal, professores possuem grande responsabilidade na atuação na vida de seus alunos.

4. A DUPLA OBJETIFICAÇÃO DO CORPO FEMININO: DOS OLHARES QUE SEXUALIZAM ÀS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA

Corpo é historicidade, é a representação de marcas possuídas ao longo de sua trajetória, vivências e construções. No Antigo Regime, o corpo humano era apenas um receptáculo da alma, um lugar da matéria e do pecado. Hierarquicamente, o espírito estava acima do corpo. E, ligado a isso, estava a questão da mulher ser excluída da sociedade, com o papel de ser esposa e cuidar dos filhos, ou seja, ela era submissa à figura masculina e isso, infelizmente, continua, em determinados pensamentos e atitudes, a perdurar nos dias atuais. Já na Modernidade, a Igreja começa a entrar em crise e a perder poder e, assim, começa a ganhar destaque o método de observação e experimentação do corpo, ou seja, a razão e a ciência começam a ganhar força e são através delas que as respostas começam a surgir para os cientistas. Logo, o cenário de hierarquização muda, agora, o corpo estará acima do espírito. Apesar dos avanços científicos, a mulher continuava sendo deixada de lado socialmente, mesmo comparado aos dias de hoje com toda tecnologia e evolução material e social, as mulheres são ainda consideradas como não suficientes a certas funções e cargos. Com a figura do corpo ganhando poder, começam a ferver os estudos sobre ele e, também, os questionamentos sobre sua funcionalidade e comportamentos, dessa forma, virando um objeto de estudo (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011 apud PELEGRINI, 2006).

No século XIX, com a expansão do capitalismo, o corpo começa a ser alvo de produção, no sentido de gestos e de movimentos padronizados. Com isso, o ser humano é colocado a serviço da economia e da produção, gerando um corpo produtor que, portanto, precisa ser saudável para melhor produzir e precisa adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011 apud ROSÁRIO, 2006). Ao mesmo tempo, o corpo feminino ganha espaço na publicidade exaltando o culto do belo sexo em que as propagandas publicitárias eram marcadas pelo uso de produtos cosméticos por todas as mulheres, dessa forma, inserindo-se nas classes populares (ALVES; BARROS; SCHROEDER, 2013 apud LIPOVETSKY, 2000). Nesse contexto, a objetificação do corpo feminino assume outros contornos, sendo tratado como um capital que precisa constantemente ser sustentado por produtos cosméticos, vestimentas, acessórios e

delineando-o de acordo com a padronização da beleza ideal. Nesse sentido, para a mulher, a beleza é tida como um imperativo absoluto, deixando de ser uma qualidade natural que complementa a moral e passou a ser uma forma de capital que possui valor de permuta. Essa imposição da beleza implica o erótico, em que predomina a função social da permuta (FRIZZERA; PAZÓ, 2017 apud BAUDRILLARD, 2014).

Essas características são percebidas no contexto dessa investigação, o qual colaboradoras do estudo relataram que no ambiente escolar elas eram alvo de imposições de olhares de sexualização de seus corpos e, assim, sofriam para conviver em um espaço rodeado de constrangimentos. A ala masculina é o agente de infrações identificadas como constrangedoras, muitas vezes, as meninas não se sentiam confortáveis em realizar determinadas tarefas em função dos olhares que recebiam, como é relatado por Clara:

[...] têm exercícios de alongamento que são importantes de serem feitos e são posições, assim, ai...eu não sei explicar muito bem, mas me deixa um pouco constrangida pelo fato de meninos olharem com malícia pra aquilo. Têm os que não olham, sim, eu sei, mas tem uma grande maioria que olha e me incomoda muito, não só eu, posso ver pelas minhas colegas também, que incomoda elas [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

A partir dessa fala, é possível perceber que há problematização no modo como os meninos olham para as meninas durante uma atividade em que corpos estão como enfoque. Isso pode ter influência da hipersexualização do corpo feminino que está enraizada na sociedade desde quando mulheres eram vistas e tidas somente para funções reprodutoras e cuidadoras do lar, por isso, olhares sexualizados dirigidos a elas são reproduzidos em função de uma cultura que foi disseminada ao longo do tempo. Como exemplo, a condução do mundo capitalista em que o consumo é primordial para o seu sucesso, tendo visto em propagandas de bebidas alcoólicas em que a mulher é colocada em trajes de banho e em posições para que seu corpo ganhe destaque, assim como o produto a ser vendido. Desta maneira, impulsionando essa imagem como um potente gancho comercial para a venda de produtos, além de perpassar por um comportamento de liberdade sexual em que os olhares, principalmente masculinos, são embalados pelo desejo tanto pelo produto exposto quanto pelo corpo feminino.

Além disso, a infração acontece como algo natural, como se fosse permitido olhar e comentar sobre o corpo feminino de forma habitual, como é apontado por Larissa dizendo que “num desses alongamentos ficava de costas [...] a bunda da menina ele...ficou olhando, dava pra ver, era nítido e daí alguns colegas fizeram comentários e era meio que repentino falar sobre o corpo dessa guria” [entrevista realizada em janeiro de 2022].

Quando o corpo da mulher é visto somente como alvo de desejo, alguns garotos ignoram suas linguagens morais e psicológicas, e acabam sentindo-se autorizados a cometer esses tipos de ações por simplesmente enxergarem mulheres como objeto. Desde cedo, meninas são ensinadas a fugirem de olhares masculinos, a cobrir seus corpos, a não sentar no colo de homens, submetendo-se a um série de regras para preservar-lhes a inocência (OLIVEIRA, 2018), entretanto, mesmo assim, elas são submetidas a situações de violências morais, psicológicas e físicas. Isso pode ser exemplificado por Joana:

[...] ele sempre, assim, foi de olhar de uma forma estranha pras meninas. Tanto da minha turma quanto das outras turmas também. Várias meninas sempre falaram que se sentiam desconfortáveis com [ele], e eu me sentia muito desconfortável também. [...] a gente (eu e uma amiga) tava dançando e, naquela hora, não era pra dançar. E aí o [cara], ao invés de pedir pra gente parar de dançar, ele, simplesmente assim, se sentiu super íntimo, né? E me deu um tapão na bunda, assim, me senti bem desconfortável. Foi na frente de todo mundo e naquela hora eu parei. Fiquei travada, não conseguia fazer nada. E a minha amiga, inclusive, também parou, a gente não sabia o que fazer, tava todo mundo lá. E eu, simplesmente, parei. A turma inteira parou. Os meninos inclusive se sentiram...todo mundo se sentiu constrangido na hora, não foi só comigo. E, naquele momento, principalmente, o que me deixou humilhada foi ter passado por isso na frente de todos os meus colegas. E saber que tipo, realmente, os olhares estranhos que [o cara] dava pra nós era realmente com maldade foi...nossa...foi algo bem traumatizante [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

O assédio sofrido por Joana demonstra o resultado de discursos, sejam verbalizados ou insinuados, que são proferidos socialmente em uma cultura machista e patriarcal de que a mulher é um símbolo de objetificação do desejo e da erotização, permitindo ao homem exercer papéis de violências e saírem impunes de suas ações.

Nesse caso, essas violências são capazes de serem percebidas por meio de duas possibilidades. A primeira é o modo como Joana foi chamada a atenção por

estar dançando em um momento que não poderia estar fazendo isso, já que era um momento de explicação da aula, sendo que a pessoa acionou uma maneira de violência como meio de conduta para impedir tal ação. Aqui, estabelece-se uma relação de poder, um campo bastante discutido pelo filósofo Michel Foucault (2012) dizendo que o poder se exerce sobre a ação, a conduta, ou seja, as formas de exercício determinam modos de comportamento que podem acontecer. Para Butler (2004), citado por Silva (2021) e colaboradoras, correlacionando com Foucault, as relações de poder fazem uso dos efeitos da violência nos processos de condução de condutas, marcando diferenças e incidindo sobre o corpo daqueles e daquelas que resistem ao instituído. Ao invés de ser utilizada uma ação mais cabível, como bater palmas ou elevar o tom de voz, o sujeito decidiu operar através de uma violência como o tapa, uma conduta que, nas relações de poder, institui um modo agressivo (ou subordinado) deste.

A segunda possibilidade refere-se ao fato de meninas estarem dançando e na visão do indivíduo ser uma prática inadequada naquele momento e, assim, dar-se ao desfrute de que precisavam ser corrigidas de uma maneira objetificada realizando, assim, a ação do tapa. Para Foucault (2012), citado por Silva (2021) e colaboradoras, como o poder se estabelece nas relações, ele é exercido por sujeitos e, para isso, ambos precisam estar dispostos por um campo de possibilidades de reações, invenções e respostas diversas. Entretanto, a resistência emerge como um modo de escape dando a condição de liberdade do sujeito, sendo que, na ausência dela, as relações de poder são substituídas por relações de dominação e o indivíduo, impedido de agir, torna-se um objeto. Nesse sentido, Joana ao levar o tapa acaba perdendo seu papel de um dos sujeitos nas relações de poder e sendo substituída pela ideia de objeto, ou seja, ao sofrer a violência, Joana termina assumindo um papel de submissão em relação ao sujeito que praticou a ação, ela é percebida como um objeto passivo, exclusivamente para receber ações de terceiros.

5. “ESTAVAM ME JULGANDO COM O OLHAR”: EXPECTATIVAS DE UM CORPO IDEAL E SENTIMENTOS DE CONSTRANGIMENTO

Padronizar algo significa submeter-se a alguma coisa, a estabelecer que existe o aceitável e o inaceitável. Assim, padronizar um corpo é dizer que existe um

corpo ideal, um modelo, que precisa ser seguido para mostrar, sentir e existir, caso isso não aconteça, está sendo considerado fora do padrão. É cada vez mais comum a utilização de técnicas para modelar, conformar e redefinir os corpos, e a escola é um espaço cheio de crianças e de adolescentes, sujeitos que lidam com os imperativos da beleza física da juventude e da boa forma.

Além disso, o corpo é constituído por momentos históricos, isto é, ele não é somente a matéria, mas também, é construído de diferentes marcas, tempos, espaços e significados culturais e sociais (GOELLNER, 2008). Em vista disso, se em uma época o corpo gordo era a representação de riqueza, fartura e boa saúde, atualmente, é considerado sinal de doença, deformidade e incapacidade. Esse discurso está ligado à demonização da obesidade que, reconhecendo a historicidade do corpo, é possível identificar a construção cultural do preconceito por meio dos signos, visto que o corpo gordo está sendo recorrentemente instrumento de julgamento (SOUZA; GONÇALVES, 2021 apud SILVA, 2017). Valorizar exacerbadamente o corpo magro amplia o olhar negativo à pessoa gorda, colocando-a em uma posição de inferioridade e, assim, sujeitando-a à gordofobia. Esse termo, refere-se à discriminação geradora de exclusão social devido ao peso do indivíduo, ignorando a liberdade de expressões em relação ao próprio corpo.

Para Araújo et al. (2018) citado por Souza e Gonçalves (2021), por compor um importante objeto social, a visão sobre o corpo ganha centralidade e a sua análise pode revelar muito da história e das relações de uma dada sociedade. Em outras palavras, tanto a história quanto a cultura produzem o corpo de acordo com os discursos que circulam dos outros. Em relação ao corpo feminino, há o pressuposto de que a mulher perde controle e poder sobre o próprio corpo em função de manifestações, principalmente de homens, por não se enquadrarem a padrões estabelecidos e, por isso, são rejeitadas, ignoradas e menosprezadas pela sociedade.

Isso pode ser observado na Educação Física escolar por ser uma disciplina que há exposição de diferentes corpos, muito em função das atividades físicas que são desenvolvidas em aula. Por isso, é fundamental ser um campo de discussão sobre a individualidade corporal de cada aluno para que, assim, situações de constrangimento sejam evitadas tanto por parte de docentes quanto de estudantes. Entretanto, muitas meninas ainda relatam episódios que as fizeram se sentir

constrangidas por terem seus corpos julgados. Isso pode ser notado na fala de uma das meninas dizendo que há:

[...] bastante comentários do corpo das gurias na educação física. Da disposição física das gurias também. Então, tem algumas coisas bem pesadas assim que...são comentários que os meninos fazem em rodas deles, de conversa mesmo (Larissa) [entrevista realizada em janeiro de 2022].

Portanto, não somente comentários sobre o corpo, mas também sobre a disposição física das meninas é comentada e contestada pelos meninos, e isso representa um discurso advindo da cultura do julgamento corporal feminino. Dessa forma, coexistindo ao discurso do corpo gordo está o de imperativo da potência física nas aulas de Educação Física e o de como a cultura fitness tem influência em corpos femininos. A cultura fitness possui discurso de fascínio sobre belos corpos e elegê-los como símbolos de saúde, expressando autocontrole, disciplina e empenho do indivíduo, além do mais, é um movimento que classifica os corpos, elegendo determinadas formas e execrando tantas outras (SILVA, 2012). É uma manifestação que só existe uma única forma de viver de forma saudável, que é a de seguir determinada dieta e determinados exercícios físicos através de única e exclusivamente do esforço individual, ignorando outros fatores, para se chegar ao objetivo principal que é o tão desejado corpo fitness. Afinal, nessa cultura, somente se encontra beleza na magreza corporal e nos parâmetros estabelecidos pelos seus seguidores. Em contramão disso, está a obesidade sendo considerada como “transgressora, um emblema do descontrole” (SILVA, 2012, p. 217), sendo sinônimo de preguiça, impotência e indisciplina. Por meio disso, o julgamento é manifestado em diferentes formas seja através de falas, atitudes e olhares, e a capacidade física de meninas que possuem o corpo diferente do esperado torna-se dúvida, como é mencionado por uma das entrevistadas:

[...] meu corpo não é um corpo magro, é um “midsize”² que falam e eu sempre acho que quando as pessoas olham com um pouco assim mais de...fixação pro meu corpo é um olhar de julgamento que falam “ah será que vai conseguir fazer aquilo?”, “que não vai conseguir, porque ela é gorda”, “ela não vai conseguir correr o que precisa correr”, ‘não vai

² Termo que tenta abranger mulheres que não se identificam nem com corpos magros e nem com corpos gordos. Fernanda Veloso. “Midsize, o que é? Origem do termo, tendência no Brasil e representantes”. Área de Mulher, 2022. Disponível em: <<https://areademulher.r7.com/moda/midsize-o-que-significa/>>. Fonte diferente do texto

conseguir fazer o exercício, porque ela é pesada”, essas coisas (Clara) [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Dessa forma, o corpo gordo continua sendo julgado pela sua forma por pressupor não ser um corpo saudável e apto a praticar exercícios físicos. Conectado a isso, está o julgamento do corpo muito magro também, como é relatado por outra entrevistada:

Cheguei na aula de Educação Física que eu gosto, sempre gostei muito e [...] veio e falou assim “tu tá comendo direito? Porque tu tá raquítica, tu tá esquelética”. E aí quando ele me falou isso na frente da turma inteira, eu tentei me segurar, mas não consegui e desabei lá (Gabriela) [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Mesmo supondo que o corpo magro é mais aceitável socialmente, ele também é uma constituição física de julgamento e de constrangimento por estar abaixo do modelo ideal que a sociedade impõe. Da mesma forma, como corpo gordo sendo considerado não saudável e inapto para a prática de atividades físicas, o corpo muito magro também é critério de dúvida:

Ele continuava, tipo “não, porque tu tem que comer direito, né? Tu fica fraca, parece que tu tá fraca”. Só que eu tava comendo direito, assim, eu tenho dificuldade pra comer. Agora, eu tô melhorando (Gabriela) [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Eu fazia [as atividades físicas], porque eu gostava. E também porque meio que eu queria provar pra ele que eu não tava fraca, que eu aguentava mais que os meus colegas. Acho que uma semana antes, teve uma avaliação que era de corrida, tinha que correr ao redor da quadra. [...] E eu fui uma das pessoas que mais conseguiu aguentar (Gabriela) [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Como relatado pela Gabriela, o corpo muito magro é relacionado à fraqueza e a não alimentação adequada, entretanto não se discute quais fatores que podem levar a isso, principalmente, os genéticos, ou seja, pode ser que não seja uma escolha possuir esse estilo de corpo, e mesmo sendo por opção e estando saudável, não há problema em possuí-lo. O importante é ela se sentir bem e se aceitar do jeito que ela quiser. Além do mais, como apontado por ela, a resistência física foi um fator que ela conseguiu superar, afinal, alcançou o objetivo proposto em aula em que a turma precisava correr por um determinado tempo, ou seja, muitos estereótipos são causadores de julgamentos que poderiam ser resolvidos através do diálogo de assuntos importantes.

6. “AS MENINAS PENSAM: ‘ELE FEZ ISSO PORQUE ELE É BRINCALHÃO’”

São grandes os desafios que acontecem na comunidade escolar, muito se deve ao desenvolvimento das pessoas, seja pela forma como são construídas e sentidas suas vivências, uma vez que esse ambiente proporciona diferentes emoções para qualquer sujeito que por ali passa, sejam elas agradáveis ou não. O constrangimento é um fator que não deve ser ignorado, dessa forma, é considerado um desafio saber compreendê-lo e identificá-lo para que, assim, possa haver discussões sobre situações consideradas constrangedoras. Muitas causas podem ser apontadas que levam ao constrangimento, entre elas estão as brincadeiras que, para o sujeito agente, pode ter caráter inofensivo, porém para quem sofre a ação, pode ser considerado um gesto desagradável.

A brincadeira não é apenas um momento de descontração, de descarga de tensão ou de relaxamento por conta de algumas risadas, há uma dimensão social que pode envolver sujeitos de diferentes grupos e a manutenção de hierarquias sociais, estereótipos culturais e preconceitos em geral. Portanto, piadas não se referem apenas a uma mera brincadeira, já que podem gerar graves repercussões coletivas e individuais sobre as quais não é dada a devida atenção (BUENO, 2021). O racismo recreativo é um exemplo de como a discriminação pode ser mascarada pelo humor. Por isso, o autor sente confiança em praticar essas ações por considerar entretenimento e não uma ofensa. Por meio de expressões verbais, há um certo desprezo por grupos minorizados configurando microagressões, ou seja, resulta de uma agressão simbólica e não física (BUENO, 2021). Portanto, é como se fosse um passe livre para o abuso, dando passagem à intolerância e ao desprezo de forma camuflada. Além disso, essa demonstração de humor também mostra uma necessidade de se distinguir em relação a outras pessoas e grupos sociais, conseqüentemente, caracterizando um discurso de superioridade (moral, social, econômica e mais) perante a condição de humilhação do outro (BUENO, 2021 apud MOREIRA, 2019).

Personagens assim podem ser encontradas no universo escolar, afinal, é um ambiente de construção de relações afetivas, e isso pode confundir com a liberdade de agir inadequadamente. Dessa forma, há pessoas que ultrapassam essa linha por acreditarem possuir uma certa intimidade, sentindo-se na condição de se autorizar a

ter atitudes inapropriadas. Isso pode ser observado através do relato de Joana dizendo que “todo mundo gostava, assim, dele, sabe? E eu não esperava isso dele, porque ele sempre foi o queridão da escola, sabe?” [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Por terem um bom convívio com as pessoas e por apresentarem um personagem carismático e querido por todos, muitos sujeitos parecem não se enquadrar a atitudes inconvenientes e, assim, acabam surpreendendo quem possuía uma certa admiração e carinho. Ligado a isso, encontra-se a questão da não punição a esses infratores, assim, desencorajando a não reclamação das vítimas, como acontece com uma entrevistada:

Eu acho que é porque [...] sempre foi aquele “ah o [cara] legal, o engraçadão, o amigo [...]”. E eu acho que as meninas pensam “ah ele fez isso porque ele é brincalhão” ou talvez tenham medo de falar e não dar em nada [...] (Gabriela) [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Nesse sentido, por verem que nada acontece com o autor, meninas se sentem desanimadas em procurar auxílio e, por vezes, acabam suportando sozinhas momentos desconfortáveis. Mesmo que busquem ajuda com alguém de confiança, como amigas ou pais, percebem que uma penitência mais incisiva não vai acontecer, mesmo tendo conhecimento de relatos parecidos com os seus. Além disso, deslegitimar o sofrer e a angústia da vítima acaba desenvolvendo inseguranças e interpretações diferentes do que realmente se passou, como pensa Joana:

Elas sabiam o que os pais iam falar, porque tem muita gente que diz “ah não foi nada, tu que pensou que era maldade”. Então, eu acho que vem muito do medo (não reclamar) [...] do tipo “ninguém vai acreditar em mim, ninguém vai confiar em mim e todo mundo vai dar razão pra ele”. [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Invalidar o sofrimento e dizer que quem viu maldade foi somente a vítima, é negar a existência do acontecimento e disfarçar o mal que aconteceu. Isso também acontece com o racismo recreativo em que o humor acaba sendo uma forma aceitável de racismo, vista como uma brincadeira sem maldade, entretanto, todo humor carrega tipos de mensagens e cada uma delas expõe ideias e valores. Portanto, o receio de não acreditarem em sua versão da história ou por não verem

crueldade nas ações e falas do indivíduo praticante, é uma forma de acuar quem está pedindo e precisando de ajuda.

Nesse contexto, o jeito de ser do indivíduo também é criticado pelas meninas já que, muitas vezes, as autoridades não enxergam devidamente como um problema e acaba acobertando a situação:

E quando fui na [autoridade], [ela] inclusive me falou, isso foi uma coisa que achei bem errado da parte dela, ela me olhou e disse 'ah mas tu tem que aceitar, esse é o jeito dele, tu sabe que ele é assim'. Eu disse pra ela 'não, eu não tenho que aceitar, ele que tem que mudar a atitude dele, ele que foi o errado da história, ele que tem que mudar'. Quem invadiu minha privacidade foi ele, então se o jeito dele é invadir a privacidade das pessoas, ele tem que começar a pensar o que tá fazendo de errado" (Joana) [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Quando Joana critica a invasão de privacidade pontua que normalizar atitudes inadequadas por serem consideradas de essência do sujeito, é colocar que existem limites no movimento e modo de aproximação de uma pessoa a outra, conseqüentemente, tende dar mais confiança ao imprudente e desânimo à vítima. Em outras palavras, não é porque o sujeito possui modos de cativar as pessoas ou habilidades consideradas carismáticas que darão justificabilidade para constranger alguém. O indivíduo "boa praça" - quem conversa com todo mundo, possui muitas amizades, tem bom papo, transita por diferentes espaços - dispõe de outros atributos que acabam influenciando em sua imagem de pessoa agradável, entre eles, está a de confiança. Isso quer dizer que demonstrar confiança no sentido de se autopromover transmitindo uma imagem influente entre as pessoas, de que suas intenções sempre foram positivas e nunca para degradar alguém, acaba por exprimir que o humor que essa pessoa pratica é considerada prudente e inofensiva. Entretanto, Gabriela coloca em sua fala que há certas brincadeiras que não devem ser mais aceitas:

Ele ficou se justificando mesmo, que nunca teve intenção, que sempre foi brincalhão, que não passa de uma brincadeira. E aí eu acho, se não me engano, eu falei "essas brincadeiras (criticar o corpo da menina e dar o tapa na bunda) não são mais aceitas hoje em dia" [...] Eu sempre lembro desse acontecimento com a minha amiga. [entrevista realizada em fevereiro de 2022].

Dessa forma, brincadeiras que possuem teor de depreciar, ofender e assediar não devem ser mais tomadas como algo plausível, pois o julgamento irá pender para

o lado mais débil da história, ou seja, quem mais sofre com a situação. Afinal, a Educação Física escolar é uma área que pode estar sujeita a acontecer episódios de constrangimento, entender de que modo isso acontece faz parte de reflexões que devem ser discutidas durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou identificar e analisar situações que levaram meninas a se sentirem constrangidas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir da categoria gênero. As identificações e as análises foram possíveis por meio dos relatos obtidos através de entrevistas das colaboradoras que contribuíram no processo desse trabalho. Através da análise das entrevistas, foi possível perceber uma série de manifestações atreladas ao ambiente em que essas meninas foram expostas e, assim, vivenciando situações de constrangimento.

A escola, mesmo sendo considerada um ambiente recheado de diferentes perfis, é um lugar que acumula momentos impróprios de convívio em que, principalmente, alunas são expostas a situações constrangedoras que acabam influenciando no seu convívio e suas habilidades sociais. Desde situações em que violências eram praticadas por olhares e comentários de malícia julgando o corpo feminino, e mesmo de forma física, incidindo ao modo de assédio, por isso, reduzindo os corpos das meninas a objetos e, assim, tirando-lhes a liberdade de agir. Até à expectativa de um determinado corpo ideal em que o corpo gordo é tido como inoperante e o corpo muito magro relacionado à fraqueza e, também, a maneira de utilizar dadas brincadeiras, tidas como entretenimento, como algo comum de ser praticado, camuflando o real sentido dessas práticas, ou seja, o de ofensas e humilhações.

Entretanto, chama a atenção o modo de acionar essas situações, sendo através da aproximação amigável e carismática dos praticantes. Estes, agiam buscando formas agradáveis de se aproximar das meninas, transmitindo confiança e, assim, utilizando um disfarce como forma de ação, afinal, eles possuíam um bom convívio entre as pessoas, por isso, existia uma forma e uma condição para que os constrangimentos acontecessem, e os culpados não fossem punidos, que era pelo jeito de ser do indivíduo, como se sua essência fosse uma justificativa para tal comportamento. Já as meninas, sentindo-se seguras, não percebiam de imediato o impacto que viriam a sentir mais adiante. Além disso, por acreditarem que reclamando não iria dar em nada, não tinham forças para expor de forma mais firme pelo o que estavam passando, afinal, quando tentavam algo, surgia a justificativa de ser da essência do sujeito tal comportamento. Por isso, é ponderoso que se abra o

diálogo tanto durante as aulas como em outros momentos que acontecem no ambiente escolar para que se possa ter atitudes mais sólidas e empáticas.

Dessa forma, é significativo compreender e discutir essas situações para que meninas não se sujeitem a passar ou presenciar casos desconfortáveis em um local que deveria ser considerado seguro e acolhedor para as alunas. Além disso, é importante que elas saibam identificar os sujeitos e as situações constrangedoras e abusivas para que isso não seja algo normalizado, que compreendam e resistam para que momentos como esses não aconteçam no interior das escolas e em nenhum outro espaço social em que elas estejam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá. 1990. In: CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. Educação Física, Gênero E Escola: Uma Análise Da Produção Acadêmica. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 2, p. 149–166, 2009.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gender in physical education teaching practice: Girls don't like to sweat, boys are skilled in games? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491–501, 2011.
- ARAÚJO, L. S. et al. Discriminação baseada no peso: representações sociais de internautas sobre a gordofobia. **Psicologia em estudo**. v. 23, p. 1-17, Paraná. 2018. In: SOUZA, V. C. S.; GONÇALVES, J. P. Relações entre gordofobia e teoria teórico-cultural: interfaces com a educação. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal de Jataí. Volume 17, n. 2, 2021.
- BARON-COHEN, S. Diferença essencial: A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres, 2004. In: GONDIM, S. M. G. et al. Constrangimento, contágio emocional e gestão: um estudo transcultural. **Revista de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 7–20, 2014.
- BAUDRILLARD, Jean. A sociedade de consumo. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2014. _____. O sistema dos objetos. São Paulo: **Perspectiva**, 2015. In: FRIZZERA, M. P.; PAZÓ, C. G. Erotismo e beleza do corpo feminino objetificado: a publicidade de lingerie na construção das identidades das mulheres na história. **XXIX Simpósio Nacional de História**, 2017, Brasília, Anais.
- BUENO, A. M. O racismo recreativo contra descendentes de asiáticos/as: uma abordagem discursiva. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, 2021.
- BUTLER, Judith. Undoing gender. New York: Routledge, 2004. In: SILVA, A. L. S; MEYER, D. E; RIEGEL, R. P. Gênero, mulher, crime e violência: relações e tensões. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-22, e-124637, jan./mar. 2021.
- DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine (Org.). Corpo, mulher e sociedade. 1995. In: ALTMANN, H. Educação Física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. – (**Coleção educação & saúde**; v. 11).

DIAS, A. F. Educando Corpos, produzindo Diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. **Revista TOMO**, n. 23, 2013.

DORNELLES, P. G. Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero. Orientador: Fernando Seffner. 2007. 158 f. **Dissertação (Mestrado)** - Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12189/000623698.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

EDELMANN, R. J. (1987). The psychology of embarrassment. Chichester, UK: Wiley. In: KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. 2003. In: MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação física na educação infantil: Educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, v. 2016, n. 46, p. 411–438, 2016.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. **Ditos & escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. In: SILVA, A. L. S; MEYER, D. E; RIEGEL, R. P. Gênero, mulher, crime e violência: relações e tensões. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-22, e-124637, jan./mar. 2021.

FRÓIS, É. S. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra TT - The construction of the expression of gender in childhood: from gesture to word TT - La construcción de la expresión de género en la infancia: del gesto a la palabra. **Pesqui. prá. psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1–15, 2020.

GARRET R. Negotiating a physical identity: girls, boys and physical education. 2004. In: UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163–170, 2016.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: Guacira Louro; Jane Felipe; Silvana Goellner. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação - 4ª edição. 4 ed. **Petrópolis: Vozes**, 2008, v. 1, p. 28-

40.

GONDIM, S. M. G. et al. Constrangimento, contágio emocional e gestão: um estudo transcultural. **Revista de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 7–20, 2014.

GOUVEIA, V. V. et al. O sentimento de constrangimento: Evidências acerca do contágio emocional e do gênero. = Explaining the embarrassment feeling: Emotional contagion and gender evidences. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 329–337, 2006.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. Educação Física Escolar e Gênero : Influências de fora da escola na participação em aulas. **Revista Educação: Teoria e Prática**. School Physical Education and Gender : Influences from outside the school at participation in classes . Educación Física Escolar y Género : Influencias de fuera de. v. 26, p. 19–35, 2016.

KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270. In: CUNHA, N. M. The moderating effect of emotional intelligence on the relationship between embarrassment and emotional contagion. Orientador: Carla Carvalho. 2015. 60 f. **Dissertação (Mestrado)** - Psicologia do Trabalho. Apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/34473/3/The%20moderating%20effect%20of%20emotional%20intelligence%20of%20the%20relationship.pdf>

LIPOVETSKY, G. Sedução, publicidade e pós-modernidade. **Revista Famecos**. Porto Alegre, n. 12, junho, 2000, p. 7-13. In: ALVES, F. L.; BARROS, E. P.; SCHROEDER, T. M. R. Discursos e representações sobre o corpo feminino e beleza no contexto da pós-modernidade. **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 2, p. 233-247 - jul./dez. 2013.

MANZINI, E. J. Entrevista semi estruturada estudo UNESP Marília.pdf. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2004.

MARCOS, L. R. Autoestima: nossa força interior, 2008. In: CÉSAR, M. Autoestima e Educação Física Escolar. Orientador: Fabiano Bossle. 2013. 47 f. **Trabalho de Conclusão de Graduação** – Educação Física, Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87746>.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação física na educação infantil: Educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, v. 2016, n. 46, p. 411–438, 2016.

MAUSS, M. As técnicas corporais, 1974. In: ROFRIGUES, R. Sociedade, Corpo E Interdições: Contribuições Do Estudo De Marcel Mauss Sobre As Técnicas Do Corpo. Sociedade, Corpo E Interdições: Contribuições Do Estudo De Marcel Mauss Sobre As Técnicas Do Corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** v. 21, n. 2, p. 129–140, 2000.

MILLER, R. S. (1996). Embarrassment: Poise and peril in everyday life. New York: Guilford Press. In: KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

MILLER, R. S. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation, and social skill. **Journal of Personality**, 63, 315-3. In: KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

MILLER, R. S., & LEARY, M. R. (1992). Social sources and interactive functions of embarrassment. In M. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 322-339). New York: Russell Sage Foundation. In: KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

MODIGLIANI, A. (1968). Embarrassment and embarrassability. *Sociometry*, 31, 313-326. In: KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

MODIGLIANI, A. (1971). Embarrassment, facework, and eye contact: Testing a theory of embarrassment. **Journal of Personality and Social Psychology**, 17, 15-24. In: KELTNER, D.; BUSWELL, B. N. Embarrassment: Its Distinct Form and

Appeasement Functions. **Psychological Bulletin** 1997. \W. 122. No, 3, 250-270.

MOREIRA, A. (2019). Racismo Recreativo. São Paulo: **Pólen Livros**. In: BUENO, A. M. O racismo recreativo contra descendentes de asiáticos/as: uma abordagem discursiva. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, 2021.

OLIVEIRA, R. S. O corpo feminino: erotização e objetificação. **Revista Serviço Social em Perspectiva**. Montes Claro, Edição Especial, março de 2018.

PARROTT, E. G. Embarrassment, 1996. In: GONDIM, S. M. G. et al. Constrangimento, contágio emocional e gestão: um estudo transcultural. **Revista de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 7–20, 2014.

PARROTT, E. G. Embarrassment, 1996. In: GOUVEIA, V. V. et al. O sentimento de constrangimento: Evidências acerca do contágio emocional e do gênero. = Explaining the embarrassment feeling: Emotional contagion and gender evidences. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 329–337, 2006.

PELEGRINI, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. **Revista Urutágua**, 08. In: BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; 23 (1): 24-34, 2011.

ROSÁRIO, N. M. (2006). Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose. [versão online]. In: BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; 23 (1): 24-34, 2011.

SCHLENKER, B. R., & LEARY, M. R. Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model, 1982. In: GOUVEIA, V. V. et al. O sentimento de constrangimento: Evidências acerca do contágio emocional e do gênero. = Explaining the embarrassment feeling: Emotional contagion and gender evidences. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 329–337, 2006.

SILVA, A. L. S. Imperativos da beleza: corpo feminino, cultura *fitness* e a nova eugenia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 211-222, mai.-ago. 2012.

SILVA, M. O. Corpo, cultura e obesidade: desenvolvimento de posicionamentos dinâmicos de si em mulheres submetidas à gastroplastia. 2017. 226 f. **Doutorado em Processos de desenvolvimento humano e saúde**. Instituição de Ensino:

Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE – UNB. In: SOUZA, V. C. S.; GONÇALVES, J. P. Relações entre gordofobia e teoria teórico-cultural: interfaces com a educação. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Jataí**. Volume 17, n. 2, 2021.

SOUSA, E. S. Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1877-1994). **Tese (Doutorado em Educação)** - Ed. da Unicamp, Campinas, 1994. In: ALTMANN, H. Educação Física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. – (**Coleção educação & saúde**; v. 11).

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163–170, 2016.

VELOSO, F. Midsized, o que é? Origem do termo, tendência no Brasil e representantes. **Área de Mulher**, 2021. Disponível em: <<https://areademulher.r7.com/moda/midsized-o-que-significa/>>. Acesso em: 9 de abril de 2022.

ANEXO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PESQUISA: Constrangimentos nas aulas de Educação Física: relatos de alunas do Ensino Médio

DISCENTE: Graciane Taglian Rigo

ORIENTADOR: Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva

Perguntas de Aquecimento:

- 1) Por qual nome você quer ser identificada?
- 2) Qual a sua idade?

Perguntas norteadoras:

- 1) O que você entende por constrangimento?
- 2) Você já presenciou ou passou por algum episódio de constrangimento nas aulas de Educação Física? Consegue relatar?
- 3) Como você reagiu a esse acontecimento? Qual foi a reação dos seus colegas e professor?
- 4) A partir desse cenário, você encontrou dificuldades para participar das aulas de Educação Física? Se sim, quais?
- 5) O que você acha que poderia ser feito para mudar esse cenário para que situações como essa não voltem a acontecer?

ANEXO 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS OU RESPONSÁVEIS**

PESQUISA: Constrangimentos nas aulas de Educação Física: relatos de alunas do Ensino Médio

DISCENTE: Graciane Taglian Rigo

ORIENTADOR: Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva

A sua filha está sendo convidada a participar do TCC de graduação intitulado: “Constrangimentos nas aulas de Educação Física: relatos de alunas do Ensino Médio”. O trabalho será realizado pelo pesquisador responsável, Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a universitária Graciane Taglian Rigo. O objetivo deste estudo é identificar e analisar situações que levam meninas a sentirem-se constrangidas nas aulas de Educação Física.

A participação da sua filha nesta pesquisa será voluntária e consistirá em uma entrevista envolvendo cinco alunas das turmas dos três anos do Ensino Médio de uma escola da região da serra gaúcha. A entrevista consistirá em perguntas semiestruturadas através de vídeo chamada havendo gravação da mesma para coleta de dados. É previsto em torno de 20 a 30 minutos para a realização da entrevista.

Não haverá riscos relacionados à participação de sua filha na pesquisa que pode optar por não responder as perguntas ou retirar suas respostas a qualquer

momento. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais sendo que cada jovem terá um nome fictício. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento, além disso, os dados serão pós-entrevista.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: **André Luiz dos Santos Silva**

Colaboradora da pesquisa: **Graciane Taglian Rigo**

Telefone institucional do pesquisador responsável: (51) 3308 5853 – Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS do Curso de Educação Física.

E-mail institucional do pesquisador responsável: andreis@ufrgs.br

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: Porto Alegre, 03 de dezembro de 2021.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo minha filha a participar desta pesquisa.

Nome da adolescente

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Orientador da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

ANEXO 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ADOLESCENTES**

TÍTULO DA PESQUISA: Constrangimentos nas aulas de Educação Física: relatos de alunas do Ensino Médio.

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar a partir da categoria gênero situações que levam meninas a sentirem-se constrangidas nas aulas de Educação Física. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa (Graduação) de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OBJETIVO: O objetivo deste estudo é identificar e analisar a partir da categoria gênero situações que levam meninas a sentirem-se constrangidas nas aulas de Educação Física.

IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA ADOLESCENTE NA PESQUISA: É relevante a sua participação na pesquisa, pois auxiliará a identificar situações desconfortáveis de que meninas já presenciaram ou vivenciaram nas aulas de Educação Física.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

METODOLOGIA: Ao participar deste estudo, você responderá perguntas semiestruturadas através de vídeo chamada havendo gravação da mesma para coleta de dados. É previsto em torno de 20 minutos para a realização da entrevista.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais sendo que cada jovem terá um nome fictício.

Caso você não tenha entendido alguma explicação ou não queira mais participar desta pesquisa, por favor, fale com os pesquisadores abaixo.

Pesquisador responsável – Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva, fone (51) 3308 5853.

Pesquisador Colaborador – Graciane Taglian Rigo, fone (54) 99700 8576.

Local, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável