



Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física

Associations of gender, class, and race and participation in physical education classes

AUTORES

Mariana Zuaneti Martins¹

Vitor Lacerda Vasquez²

Maria Paula Louzada Mion¹

1 Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

2 Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Teresina, Piauí, Brasil.

CONTATO

Mariana Zuaneti Martins

marianazuaneti@gmail.com

Rua Eugênio Ramos, 1092, Jardim da Penha, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

CEP: 29060-130.

DOI

10.12820/rbafs.27e0285



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO

A participação nas aulas de Educação Física (EF) está associada à integração das pessoas às atividades físicas mesmo fora da escola. O objetivo deste artigo foi descrever e analisar as associações entre relações de gênero, classe e raça na participação nas aulas de EF no Brasil. Para tanto, utilizamos dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), de 2015 e 2019, abrangendo um total de 272.520 estudantes entrevistados em 4.670 escolas. Por meio de boxplots, apontamos que meninas, negros/as e alunos de escolas públicas têm tempos semanais menores de atividade física na EF (TAEF) do que seus pares e que os valores de TAEF observados em 2019 são, em geral, inferiores aos de 2015. A comparação entre as duas pesquisas deu um caráter longitudinal a esta etapa do estudo. Esses resultados foram ratificados por meio de regressões lineares multivariadas, destacando que as relações de gênero tendem a produzir menores valores de TAEF para as meninas em comparação aos meninos, inclusive fixando os efeitos da regressão por escola. Neste caso, como não diferenciamos o ano de realização da PeNSE, a análise foi essencialmente transversal. Nossos resultados apontam que as desigualdades de participação nas aulas de EF reforçam o cenário observado fora da escola, não contribuindo para que a disciplina cumpra seu papel de integrar os/as jovens ao mundo da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Educação física escolar; Interseccionalidade; Desigualdade.

ABSTRACT

Participation in Physical Education (PE) classes is associated with people's integration to physical activities even outside school. Based on that, the objective of this article was to describe and analyze the impact of gender, class, and race on participation in PE classes in Brazil. To do so, we compared data from the 2015 and 2019 National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE), with a total of 272,520 students interviewed from 4,670 schools. Through boxplots, we point out that girls, blacks, and students from public schools have shorter weekly times of physical activity in PE (TPAPE) than their peers and that the TPAPE values observed in 2019 are generally lower than in 2015. The comparison between the two surveys gave a longitudinal character to this stage of the study. These results were ratified by means of multivariate linear regressions, highlighting that gender tends to produce lower TAEF values for girls compared to boys, including fixing the effects of regression by school. In this case, since we did not differentiate the year of the survey, the analysis was essentially cross-sectional. Our results indicate that the inequalities of participation in PE classes reinforce the scenario observed outside the school, not contributing to the discipline fulfilling its role of integrating young people into the world of physical culture.

Keywords: Physical education; Intersectionality; Inequality.

Introdução

Os jovens das escolas onde as aulas de Educação Física (EF) acontecem de forma mais regular tendem a ser mais ativos fisicamente¹. Esses jovens têm mais oportunidade de experimentar e aprender práticas de atividade física e esporte, o que é fundamental para integrá-los à sua vida cotidiana. A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconheceu a EF como um componente curricular obrigatório, afirmando a disciplina como dotada de um corpo de conhecimentos ao qual todos os alunos e alunas têm

direito de aprender na escola². Esse reconhecimento fez com que a EF deixasse de ser compreendida como uma “mera atividade” na escola, alinhando-a às funções republicanas da instituição. No entanto, a maior democratização que essa mudança deveria promover encontra dificuldades para se materializar. Por exemplo, segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, 13,8% dos alunos de 9º ano do ensino fundamental não tiveram acesso às aulas de EF na semana anterior à realização do levantamento; enquanto 38,2% tiveram apenas uma aula³.

Esse déficit participativo não atinge alunas e alunos de maneira homogênea. No âmbito da EF escolar, as relações de gênero produzem - emaranhadas a outros fatores, como força e habilidade - uma trama de exclusões e negociações que interferem no acesso à participação nas aulas⁴. Como consequência, as relações de gênero têm gerado distintas oportunidades de participação e de aprendizagem nas aulas de EF^{5,6}. Desse modo, embora a LDB tenha desobrigado a separação legal entre meninas e meninos nas aulas de EF, a segregação de gênero continua produzindo efeitos no cotidiano das aulas. Ela permanece informalmente ao longo do fazer docente, em práticas como a divisão do espaço e tempo de aulas entre meninas e meninos, bem como na diferenciação das propostas de atividades/práticas oferecidas⁷, o que vai na contramão da equidade.

Uma série de estudos tem apontado as diferenças de gênero no que se refere ao acesso às práticas corporais, em especial nas escolas⁸⁻¹². Quando falamos de gênero, tratamos de um processo de desnaturalização das diferenças entre meninos e meninas. Ou seja, as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não são frutos de características biológicas, mas produto de processos sociais e históricos que conformam distintas oportunidades, desigualdades e hierarquias para cada um dos gêneros. Como parte da nossa cultura, as aprendizagens e feitura do gênero remetem-se a tempos e espaços específicos, conformando diversos modos de vivenciar as feminilidades e as masculinidades, que ainda são influenciados por outros marcadores sociais e podem variar segundo o momento da vida¹³. Esse aprendizado do gênero ocorre por meio de diversas instâncias, além da própria família, a escola e as aulas de EF.

Na medida em que as relações de gênero estão imersas na cultura, outras divisões sociais também interferem na própria forma como as vivenciamos. Raça, classe, geração, religião, localidade, entre outros, são divisores sociais que cruzam o gênero, produzindo distintas experiências de vida e, por conseguinte, repercutem na integração às atividades físicas¹⁴. Por essa razão, temos operado analiticamente a partir da ideia de interseccionalidade, isto é, mostrando as interseções e a complexidade da interação desses diferentes divisores sociais¹⁴. Por exemplo, racismo e sexismo podem interagir produzindo exclusões específicas, de modo que os preconceitos e as interdições que uma mulher negra enfrenta para integração ao esporte são distintos do que um homem negro vivencia. É necessário, portanto, observar a complexidade que a combinação dessas di-

visões sociais imputa.

Essas desigualdades podem afetar a participação nas práticas corporais, entretanto, isso não tem se refletido nos estudos da área. Azzarito e Solomon¹⁵ sinalizaram que uma menor atenção tem sido desdobrada para a forma pela qual esses divisores sociais, em especial ao de raça, interferem na integração dos/as alunos/as nas aulas de EF e em que medida o currículo escolar contribui para tencionar essas desigualdades. Na discussão sobre gênero e práticas esportivas, há a tendência em generalizar as experiências e barreiras das mulheres brancas^{16,17}. Em contrapartida, quando se fala de raça ou classe social, incorre-se também no risco de enquadrar a discussão racial como se não houvesse distinção de gênero nela^{16,17}. Ou seja, há uma lacuna que demanda trazer à tona como a dinâmica de gênero é fluida e variável¹⁸ e pode se relacionar à raça e à classe social.

Diante disso, indagamos como as diferenças atreladas aos divisores sociais se traduzem cotidianamente nas aulas de EF nas escolas brasileiras: a escola, enquanto instituição republicana, consegue contribuir para minimizar essas diferentes oportunidades de integração ao mundo da cultura corporal de movimento? O objetivo deste artigo foi descrever e analisar o impacto das relações de gênero, classe e raça na participação nas aulas de EF no Brasil. Consideramos como participação a prática efetiva nas aulas, isto é, o tempo de atividade física nas aulas de EF, que representa o envolvimento ativo dos estudantes em propostas pedagógicas planejadas pelos professores. Mais do que o tempo em si, o fenômeno da prática efetiva dentro da aula representa a própria oportunidade que os/as alunos/as têm para aprender e desenvolver o gosto pelas práticas corporais⁶.

Para cumprir nossa proposta, analisamos os dados da PeNSE de 2015 e 2019, comparando o tempo de atividade física nas aulas de EF, a partir das interseções de gênero, raça e classe social. Nossa hipótese é que meninas, estudantes negros e negras e pessoas matriculadas em escola pública têm uma prática efetiva nas aulas de EF inferior se comparados a meninos, estudantes brancos e brancas e jovens de escolas privadas.

Método

Para realizar a parte empírica do artigo, utilizamos informações da PeNSE de 2015 e 2019. Os dados estão disponíveis na página eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³. A pesquisa de 2015 inclui duas amostras: uma contendo apenas

escolares que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental e outra com escolares de 13 a 17 anos que cursavam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª a 3ª série do ensino médio no momento de realização da pesquisa. Para a primeira amostra foram coletadas 102.301 entrevistas, sendo que 102.072 foram validadas e, para a segunda foram coletadas 16.608 das quais 16.556 foram validadas, resultando em 118.628 alunos com entrevistas validadas espalhados por 3.411 escolas diferentes. Em 2019, a PeNSE incluiu 165.838 escolares entre 13 e 17 anos com entrevistas validadas e um total de 4.673 escolas. Geograficamente, as duas edições incluíram Municípios das Capitais de todas as unidades federativas do Brasil e do Distrito Federal.

A principal variável de análise foi o Tempo Ativo na Educação Física, doravante chamada de TAEF, que se refere ao tempo semanal em minutos de atividade física praticada na aula de Educação Física. Descrevemos o comportamento de TAEF considerando sexo, cor ou raça e dependência administrativa da escola dos entrevistados através de boxplots, separando as investigações pelo ano no qual a pesquisa foi realizada. A dependência administrativa da escola foi mobilizada como proxy da condição financeira da família do escolar, assumindo que as famílias dos indivíduos matriculados em escolas públicas tendem a ter rendas salariais inferiores.

Além disso, recodificamos a variável cor ou raça. No banco original, constam as seguintes alternativas: Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena. Contudo, adotamos apenas três categorias: Branca, Negra (Preta e Parda) e Outras (Amarela e Indígena). A categorização das pessoas pretas e pardas como negras acompanha a discussão segundo a qual ambas partilham uma ascendência africana que pode contribuir para sua discriminação.^{19,20}

Para analisar a associação entre TAEF e sexo, raça e dependência administrativa, elaboramos três regressões lineares multivariadas para testar a nossa hipótese de que meninas, negros e negras e estudantes de escola pública apresentam valores inferiores de TAEF do que meninos, brancos e brancas e estudantes de escola privada. Na primeira regressão, consideramos apenas as variáveis explicativas citadas e incluímos um controle que diz respeito à zona de localização da escola, qual seja, urbana ou rural. Na segunda, além de todos os fatores anteriores, acrescentamos variáveis categóricas considerando a região do país na qual a escola se situa.

Por fim, na terceira regressão linear multivariada fixamos os efeitos da regressão por escola. Neste caso, os coeficientes da regressão devem ser interpretados como

o efeito médio de um aumento unitário da variável independente considerada em TAEF, conforme cada variável muda para cada escola. Ou seja, como a regressão com efeito fixo calcula a média dos coeficientes em todas as escolas, o coeficiente desta regressão representa o efeito médio de um aumento de unidade em x em y à medida que cada variável muda em cada escola.²¹ Não incluímos neste modelo as variáveis referentes à dependência administrativa, zona de localização e região do Brasil pois elas se mantêm constantes para todos os adolescentes de uma mesma escola.

A seguir descrevemos as variáveis mobilizadas e a equação do modelo utilizado em cada regressão linear. Destacamos que em todas as análises, inclusive nas descritivas, consideramos os pesos amostrais disponibilizados pela PeNSE e utilizamos o software de estatística *Stata*[®] para a geração dos resultados.

- Variável dependente (modelos 1, 2 e 3) – TAEF: tempo acumulado, em minutos, nos últimos sete dias anteriores à pesquisa, que o escolar fez atividade física durante as aulas de EF na escola.
- Variável independente 1 (modelos 1, 2 e 3) – Meninas: assume valor 1 se o escolar respondente for menina e 0 se não for;
- Variável independente 2.1 (modelos 1, 2 e 3) – Negra: assume valor 1 se o escolar respondente for de raça negra e 0 se não for;
- Variável independente 2.2 (modelos 1, 2 e 3) – Outras: assume valor 1 se o escolar for de raça indígena ou amarela e 0 se não for;
- Variável independente 3 (modelo 1 e 2) – Pública: assume valor 1 se o escolar for matriculado em escola pública e 0 se não for;
- Variável independente 4 (modelo 1 e 2) – Rural: assume valor 1 se o escolar for matriculado em escola localizada na zona rural e 0 se não for;
- Variável independente 5.1 (modelo 2) – Centro-Oeste: assume valor 1 se o escolar for matriculado em escola localizada na região Centro-Oeste e 0 se não for;
- Variável independente 5.2 (modelo 2) – Norte: assume valor 1 se o escolar for matriculado em escola localizada na região Norte e 0 se não for;
- Variável independente 5.3 (modelo 2) – Sudeste: assume valor 1 se o escolar for matriculado em escola localizada na região Sudeste e 0 se não for;
- Variável independente 5.4 (modelo 2) – Sul: assume valor 1 se o escolar for matriculado em escola localizada na região Sul e 0 se não for.

Modelo 1

$$TAEF = \alpha + \beta_1.Meninas + \beta_2.Negra + \beta_3.Outras + \beta_4.Pública + \beta_5.Rural + \varepsilon$$

Modelo 2

$$TAEF = \alpha + \beta_1.Meninas + \beta_2.Negra + \beta_3.Outras + \beta_4.Pública + \beta_5.Rural + \beta_6.Centro\ Oeste + \beta_7.Norte + \beta_8.Sudeste + \beta_9.Sul + \varepsilon$$

Modelo 3

$$TAEF = \frac{1}{E} \cdot \sum_{i=1}^n TAEF_e = \sum_{i=1}^n (\alpha + \beta_e.Meninas + \beta_e.Negra + \beta_e.Outras + \varepsilon_e)$$

Em que E é o número total de escolas e e representa cada escola na qual o efeito foi fixado.

Resultados

Inicialmente, verificamos, a partir de medidas-resumo, o quanto o TAEF varia em função de gênero, raça e renda do escolar. Os resultados seguem apresentados em figuras que contêm dois gráficos do tipo *boxplot*, um para 2015 e outro para 2019.

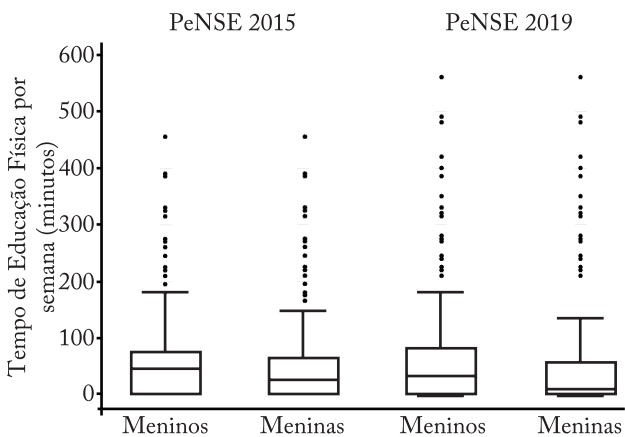


Figura 1 – Boxplot TAEF por gênero e por ano da PeNSE.

Pelos gráficos apresentados na Figura 1 é possível observar que as meninas possuem valores de TAEF inferiores aos meninos e que isso ocorre tanto em 2015 quanto em 2019. Além disso, chama atenção que a diferença se tornou ainda mais sensível na última PeNSE analisada. Em 2015, a mediana e a média de TAEF dos meninos foram de 35 e 51 minutos, respectivamente. Já a das meninas, foram de 15 e 37 minutos. Em 2019, a mediana e a média dos meninos foram de 35 e 49 minutos, respectivamente, ao passo que as das meninas foram de 5 e 30 minutos.

De acordo com a Figura 2, observa-se que estudantes brancos/as declararam valores de TAEF superiores a estudantes negros/as e de outras raças em 2015 e

2019. Nesse sentido, destaca-se que a mediana e a média de TAEF de brancos/as foram de 35 e 47 minutos, respectivamente, em 2015. Já a de negros/as foram de 25 e 42 minutos. Em 2019, a mediana e a média de branco/as foram de 30 e 42 minutos, respectivamente, ao passo que de negros/as foram de 10 e 37 minutos.

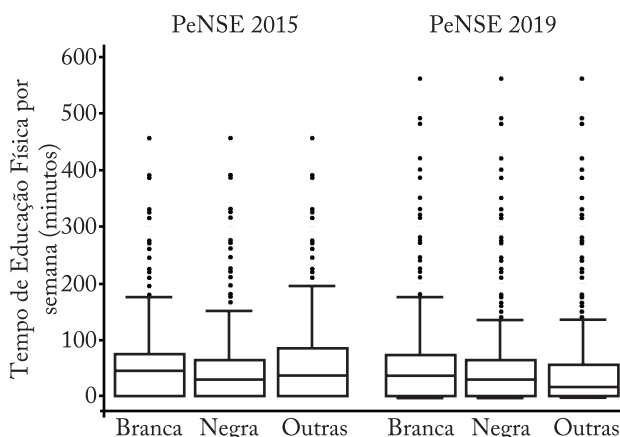


Figura 2 – Boxplot TAEF por raça e por ano da PeNSE.

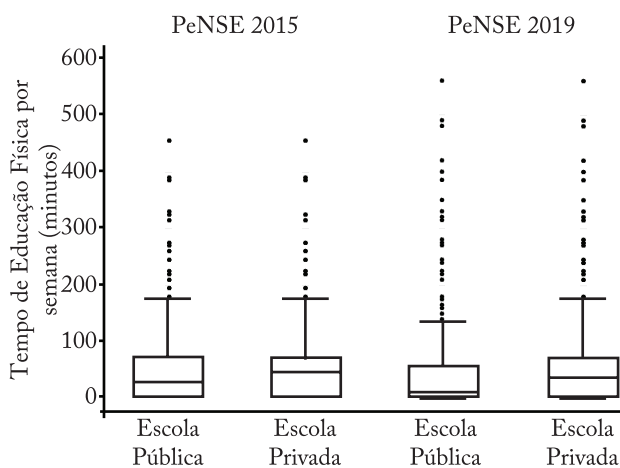


Figura 3 – Boxplot TAEF por dependência administrativa da escola e por ano da PeNSE.

Os resultados apresentados na Figura 3 indicam que estudantes oriundos de famílias com menores rendas, isto é, matriculados em escolas públicas, declararam valores de TAEF inferiores aos estudantes de escolas privadas em 2015 e 2019. A mediana e a média de TAEF de estudantes de escola privada foram de 45 e 52 minutos, respectivamente, em 2015. Já a de matriculados em escola pública, foram de 25 e 43 minutos. Em 2019, a mediana e a média de estudantes de escola privada foram de 35 e 46 minutos, respectivamente, ao passo que de estudantes de escola pública foram de 15 e 38 minutos.

Até aqui descrevemos, por meio de medidas-resumo, o comportamento das variáveis referentes a gênero,

raça e dependência administrativa da escola em relação à variável TAEF, segundo os dados da PeNSE de 2015 e 2019. O perfil agregado observado indica que meninas; negros/as; e estudantes de escolas públicas têm valores inferiores de TAEF do que seus pares meninos; brancos/as ou outras; e advindos de escolas privadas.

A fim de fortalecer a interpretação dos padrões descritivos apresentados, elaboramos três regressões lineares multivariadas. A seguir, apresentamos a Tabela 1 com os principais resultados de cada modelo e a Figura 4 contendo os coeficientes das regressões e seus intervalos de confiança (95%).

Os resultados do Modelo 1 indicam que, mantendo as demais variáveis constantes em suas médias, Meninas possuem valores de TAEF 16 minutos abaixo do que os meninos. Em relação aos escolares negros/as, os valores de TAEF são, em média, 3,7 minutos inferiores aos dos brancos/as. Além disso, cabe destacar que estudantes de escolas públicas têm valores de TAEF inferiores aos de escola privada e que a mesma relação se estabelece ao compararmos quem estuda na zona rural com quem frequenta escolas da zona urbana.

Ao incluirmos as regiões do Brasil no Modelo 2, as variáveis Negra e Rural perderam significância estatística para um intervalo de confiança de 95%, porém Meninas e Pública mantiveram coeficientes negativos e estatisticamente significativos. Por outro lado, as escolas locali-

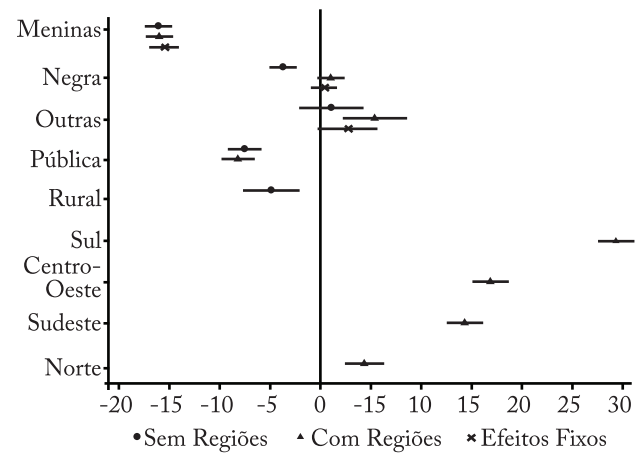


Figura 4 – Coeficientes do impacto de características individuais dos escolares sobre TAEF.

zadas nas regiões Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Norte apresentaram TAEF superiores às escolas do Nordeste, sendo que a variável Sul tem o maior coeficiente, seguida por Centro-Oeste e Sudeste – sem diferença estatisticamente significativa em um intervalo de confiança de 95% entre estas duas – e, finalmente, por Norte.

Por fim, considerando o Modelo 3, observamos que, ao fixarmos os efeitos da regressão por escola, somente a variável Meninas manteve significância estatística para um intervalo de confiança de 95%. Neste caso, os valores de TAEF das meninas, mantendo as demais variáveis constantes em suas médias, são 15,5 minutos

Tabela 1 – Impacto de características individuais dos escolares sobre TAEF.

TAEF	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Coefficiente	IC (95%)		Coefficiente	IC (95%)		Coefficiente	IC (95%)	
Meninas	-16,0*** (0,7)	-17,4	-14,7	-16,0*** (0,7)	-17,3	-14,7	-15,5*** (0,7)	-16,9	-14,0
Negra	-3,7*** (0,7)	-5,1	-2,3	1,0 (0,7)	-0,4	-2,5	0,4	-0,9	1,6
Outras	1,1 (1,6)	-2,1	4,2	5,4*** (1,6)	2,2	8,5	2,7	-0,3	5,7
Pública	-7,5*** (0,8)	-9,1	-5,9	-8,3*** (0,8)	-9,9	-6,7	-	-	-
Rural	-4,8*** (1,4)	-7,5	-2,2	1,0 (1,3)	-1,6	3,6	-	-	-
Centro-Oeste	-	-	-	16,9*** (0,9)	15,2	18,6	-	-	-
Norte	-	-	-	4,3*** (1,0)	2,3	6,2	-	-	-
Sudeste	-	-	-	14,4*** (0,9)	12,7	16,1	-	-	-
Sul	-	-	-	29,4*** (1,0)	27,5	31,2	-	-	-
Constante	58,9*** (0,8)	57,2	60,5	44,7*** (1,0)	42,7	46,7	49,4*** (0,5)	48,3	50,4
Observações	N = 272.520						N = 272.520; 4.670 escolas		

*** p<0,001; Desvios-padrão robustos entre parênteses, abaixo dos coeficientes.

inferiores comparados aos dos meninos.

Discussão

Este estudo é pioneiro em avaliar, com base na interseccionalidade, as desigualdades no acesso à prática efetiva nas aulas de educação física, indicada pela variável TAEF. Em termos descritivos, nossos resultados apontam que em 2015 e 2019, meninas, pessoas negras e estudantes de escolas públicas tiveram menores valores de TAEF, o que sugere um sentido de desigualdade que entrecruza gênero, raça e classe social. Além disso, comparando as duas pesquisas, observamos que os valores de TAEF de todos os alunos diminuíram em 2019 em comparação a 2015. Nesse sentido, cabe destacar os valores baixos de TAEF declarados pelas meninas e por estudantes negros em 2019. Nesse ano, metade das meninas afirmaram praticar 5 minutos ou menos de TAEF na semana e metade dos escolares negros manifestaram valores iguais ou inferiores a 10 minutos.

Esses resultados são consistentes com outras pesquisas que destacam a menor participação das meninas em atividade física⁹ e que destacam alguns pontos que se colocam como barreiras à participação equitativa delas: (i) a separação das turmas ou atividades pelo critério do sexo biológico, que destina menor tempo às meninas⁷; (ii) a generificação dos conteúdos trabalhados nas aulas, que cria discriminação e segregação⁶; (iii) o domínio dos meninos sobre os espaços destinados a execução das atividades propostas durante as aulas, que dificulta a participação protagonista das meninas^{6,22}. Ou seja, a evasão das meninas das aulas de EF é uma realidade presente em algumas instituições escolares do país e as barreiras elencadas reduzem os graus de gosto e importância atribuídos à disciplina curricular por elas, influenciando para o surgimento desse cenário²³. Outro fator desmobilizante para uma participação mais ativa das meninas nas aulas é a ausência de intervenção dos docentes, num esforço em tornar esses ambientes mais colaborativos e harmoniosos⁶. Além disso, embora meninos e meninas convivam juntos nas aulas, pesquisas etnográficas registram que, enquanto eles dominam os espaços e tempos de prática efetiva da EF, elas muitas vezes se concentram nas margens e na periferia das quadras, constituindo um “pedacinho (im)praticante”²⁴ ou uma prática “mascarada”, isto é, pouco protagonista^{5,22}.

O cenário descrito se agrava se considerarmos que uma reduzida quantidade de prática efetiva de atividade física nas aulas tende a ter como consequência problemas para o desenvolvimento do conhecimento

e do gosto pelas práticas físicas e esportivas como um todo^{1,6,23}, dificultando para que essas práticas sejam integradas a outras esferas da vida. Assim, as desigualdades de oportunidades que ocorrem nas aulas de EF, não só contribuem para que algumas crianças e jovens sejam menos ativas do que outras de uma forma geral durante suas vidas escolares, mas no seu tempo de lazer, como demonstram outros estudos^{9,25,26}.

Ao mesmo tempo, cabe destacar que a EF escolar, enquanto um componente curricular obrigatório, tem como função integrar os/as estudantes ao mundo da cultura corporal de movimento². Isso significa que é direito dos alunos/as terem acesso ao amplo campo de conhecimento e de prática dos esportes, jogos, ginásticas, lutas e danças, que forjam o currículo da disciplina. Desse modo, a EF na escola pode contribuir para democratizar a prática da cultura corporal de movimento, colocando-se como um contraponto à forma como as desigualdades e divisões sociais interpõem-se no acesso à mesma. Ou seja, embora a escola, enquanto instituição republicana, poderia e deveria ser um local que minimizasse essas diferenças, o que tem ocorrido é o contrário. Tal paradoxo se explica porque o próprio acesso à educação é influenciado pelas divisões sociais de classe e raça, impactando as oportunidades na EF escolar¹⁵.

Os resultados das regressões ajudam a ratificar o perfil observado nas análises descritivas e trazem outros elementos que complexificam o cenário. Os coeficientes do modelo 1 sugerem a confirmação da hipótese de que meninas, pessoas negras e estudantes de escola pública têm valores de TAEF inferiores em comparação aos seus pares, indicando a associação desses marcadores sociais de diferença - gênero, raça e classe - com nossa variável dependente. Além disso, foi possível observar que estudantes de escolas localizadas na zona rural apresentam TAEF menores que seus pares de zona urbana. Porém, ao incluirmos as regiões do Brasil onde as escolas estão localizadas no modelo 2, as variáveis Negra e Rural perderam significância estatística para um intervalo de confiança de 95%. Por outro lado, as variáveis regionais incluídas apresentaram efeito, com Nordeste e Norte apresentando menores valores de TAEF em comparação às demais regiões. Cabe destacar que Norte e Nordeste são as regiões com as maiores porcentagens de estudantes negros e de escolas localizadas em área rural, o que indica uma associação entre elas e as variáveis que perderam efeito do modelo 1 para o 2. As porcentagens de estudantes negros e escolas localizadas em zona rural presentes na

PeNSE 2015 e 2019, respectivamente, por região, são as seguintes: Norte, 66,0% e 11,9%; Nordeste, 62,4% e 7,0%; Centro-Oeste, 54,3% e 4,0%; Sudeste, 50,5% e 1,6%; e Sul, 26,8% e 2,4%.

Finalmente, ao considerar o contexto de cada escola, o que fizemos no modelo 3, somente a questão de gênero continuou produzindo desigualdades nos valores de TAEF, uma vez que só a variável Meninas manteve coeficiente negativo com significância estatística para um intervalo de confiança de 95%. Isso sugere que, dentro de uma mesma escola, onde questões geográficas e de classe tendem a ser mais homogêneas, o gênero se sobrepõe, inclusive ao marcador de raça. Como resultado, dentro de uma mesma escola, as meninas têm em média 15 minutos semanais a menos de TAEF que os meninos.

No entanto, isso não nos permite afirmar de forma definitiva que a diferença de gênero se sobrepõe a questões de renda ou classe nesses espaços no que diz respeito ao TAEF. Primeiro porque nosso *proxy* de renda é a dependência administrativa - pública ou privada -, fator que não varia no interior de uma mesma escola. Segundo porque 71,4% das crianças e jovens negras entrevistadas estudam em escola pública, apontando para uma correlação entre essas as variáveis Negra e Pública, o que dificulta analisar o impacto da questão racial no modelo 3. De todo modo, é importante salientar que, dentro dos limites apresentados, a variável Meninas apresentou coeficiente negativo e estatisticamente significativo para um intervalo de confiança de 95% nos três modelos, apontando a robustez da associação entre gênero e baixos valores de TAEF.

Parte dessa associação pode ser explicada pelo fato de que, embora a LDB tenha suspenso a segregação de meninas e meninos nas aulas, uma parcela significativa dos professores - amparada pelos discursos que reafirmam uma superioridade biológica masculina - educa estudantes distintamente a depender do gênero²⁷. Isso contribui para perpetuar esse cenário desigual, produzindo e reproduzindo uma ideia de que meninas são menos habilidosas ou menos capazes do que meninos, oportunizando tempos, espaços e incentivos de maneira diferente entre eles. Como resultado, comprometem parte do cumprimento da função social da EF escolar e alimentam um círculo vicioso: não só disponibilizam menos tempo para as meninas participarem das aulas práticas, como legitimam os meninos a reivindicar mais tempo para eles, constringendo as meninas a se arriscarem em práticas esportivas e atividades físicas e, com isso, fazendo com que elas ocupem

menos os espaços-tempo disponíveis⁶.

Dentre os pontos importantes do estudo, cabe destacar que o olhar partindo da interseccionalidade nos permite uma análise da forma como os discursos institucionalizados na EF, atravessados pelos distintos divisores sociais, como classe, gênero, raça e localidade, ao longo do tempo interferem nas formas de agenciamento dos indivíduos à prática efetiva nas aulas¹⁵. Isso indica a necessidade de que as políticas públicas e a formação para atuação docente, ao se endereçarem a essas desigualdades, atuem de forma a subverter e transformar esse cenário.

São preocupantes, no entanto, as transformações que a escolarização vem passando no Brasil, em especial, a lei no. 13.415/2017, da reforma do ensino médio, que desobriga as aulas de educação física nos últimos dois anos, o que pode vir a agravar esse quadro de desigualdades²⁸. Da mesma forma, a ausência dos debates sobre gênero na formação docente das licenciaturas em educação física pode contribuir para a perpetuação desses cenários²⁹, com práticas de exclusão, segregação e marginalização das meninas⁷. Nesse sentido, espera-se que o olhar atento a como os divisores sociais interferem na forma como os alunos têm acesso à prática efetiva dentro das escolas possa incentivar o endereçamento a essas questões, tanto em termos da formação inicial e continuada de professores, como também de iniciativas de políticas públicas e curriculares que visem contribuir para a diminuição dessas desigualdades.

Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflito de interesse.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Contribuição dos autores

Todos os autores participaram ativamente do estudo. Martins MZ contribuiu com a análise e interpretação dos dados e foi uma das principais contribuintes na redação do manuscrito. Vasquez VL contribuiu com a concepção do estudo, as análises e interpretação dos dados, e revisão do manuscrito. Mion MPL contribuiu com a discussão dos dados, redação do manuscrito e a revisão crítica.

Referências

1. Soares CAM, Hallal P. Interdependência entre a participação em aulas de Educação Física e níveis de atividade física de jovens brasileiros: estudo ecológico. Rev Bras Ativ Fis Saúde. 2015;20(6):588-97.

2. González FJ, Fensterseifer PE. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cad formação RBCE. 2009;1(1).
3. IBGE C de P e IS. Pesquisa nacional de saúde do escolar : análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9o ano do ensino fundamental municípios das capitais : 2009/2019. Rio de Janeiro: IBGE; 2022. p.193. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html?caminho=pense/2015/microdados/> e <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html?caminho=pense/2019/microdados/>. Acessados em 25 de nov. 2021.
4. Sousa ES, Altmann H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cad CEDES. 1999;19(48):52–68.
5. Jaco JF, Altmann H. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. Educ em foco. 2017;155–81.
6. Uchoga LAR, Altmann H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. Rev Bras de Ciênc Esporte. 2016;38(2):163–70.
7. Dornelles PG, Fraga AB. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. Rev Bras Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. 2009;1(1):141–56.
8. Condessa LA, Chaves OC, Silva FM, Malta DC, Caiaffa WT. Sociocultural factors related to the physical activity in boys and girls. Rev saúde pública. 2019;53:25.
9. Ferreira RW, Varela AR, Monteiro LZ, Häfele CA, Santos SJ, Wendt A, et al. Desigualdades sociodemográficas na prática de atividade física de lazer e deslocamento ativo para a escola em adolescentes: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2009, 2012 e 2015). Cad Saúde Pública 2018;34(4).
10. Haddad MR, Sarti FM. Sociodemographic determinants of health behaviors among Brazilian adolescents: Trends in physical activity and food consumption, 2009–2015. Appetite. 2020;144:104454.
11. Hallal PC. Physical activity and health in Brazil: research, surveillance and policies. Cad Saúde Pública. 2014;30(12):2487–9.
12. Hallal PC, Knuth AG, Cruz DKA, Mendes MI, Malta DC. Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. Ciênc & Saúde Coletiva. 2010;15:3035–42.
13. Meyer DE. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. Rev Bras Enferm. 2004;57(1):13–8.
14. Collins PH, Bilge S. Interseccionalidade. Boitempo Editorial; 2021.
15. Azzarito L, Solomon MA. A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. Sport, Education and Society. 2005;10(1):25–47.
16. Bruening JE. Gender and racial analysis in sport: Are all the women White and all the Blacks men? Quest. 2005;57(3):330–49.
17. Smith YR. Women of color in society and sport. Quest. 1992;44(2):228–50.
18. Thorne B. Gender play Girls and boys in school. New Brunswick: Rutgers University Press; 1993.
19. Costa NL. A implementação de cotas raciais na prefeitura de São Paulo: análises sobre os procedimentos de comissões de heteroidentificação [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais]. [São Bernardo do Campo]: Universidade Federal do ABC; 2019.
20. Silva GM, Leão LTS. O paradoxo da mistura. Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. Rev Bras Ciênc Sociais. 2012;27(80):117–33.
21. Kropko J, Kubinec R. Interpretation and identification of within-unit and cross-sectional variation in panel data models. Al-Ameri T, editor. PLoS ONE. 2020 Apr 21;15(4):e0231349.
22. So MR, Martins MZ, Betti M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. Motrivivência. 2018;30(56):29–48.
23. So MR, Zuaneti Martins M, Santos Rodrigues G, Prodócimo E, Zuardi Ushinohama T, Betti M. Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. Educ fis cienc. 2021;23(1):e158.
24. Oliveira RC de, Daolio J. Na ‘periferia’ da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. Pro-Posições. 2014 Aug;25(2):237–54.
25. Farias Júnior JC de, Lopes A da S, Mota J, Hallal PC. Prática de atividade física e fatores associados em adolescentes no Nordeste do Brasil. Rev de Saúde Pública. 2012;46:505–15.
26. Hallal PC, Andersen LB, Bull FC, Guthold R, Haskell W, Ekelund U, et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. The lancet. 2012;380(9838):247–57.
27. Rosa IB da L. Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens emninas aos esportes coletivos no Ensino Médio [Dissertação]. [Vitória]: Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo; 2020.
28. Reis AAC dos, Malta DC, Furtado LAC. Desafios para as políticas públicas voltadas à adolescência e juventude a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Ciênc saúde coletiva. 2018;23(9):2879–90.
29. Araujo ABC, Devide FP. “Gênero” e “sexualidade” na formação em Educação Física: uma análise dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior Públicas do Rio de Janeiro. Arq Movimento. 2019;15(1):25–41.

Recebido: 31/07/2022

Aprovado: 14/12/2022

Como citar este artigo:

Martins MZ, Vasquez VL, Mion MPL. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. Rev Bras Ativ Fís Saúde. 2022;27:e0285/rbafs.27e0285