

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação

**Estudos feministas e Educação Física cultural: possíveis
entrecruzamentos**

Relatório apresentado ao Exame de Qualificação do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Aluna: Cyndel Nunes Augusto

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

**São Paulo
2020**

a voz da geração, perguntaram
qual é a voz da sua geração
eu nem sabia que ainda tinha isso
de voz da geração, eu não sei
qual a voz da minha geração
depois de decidida o que acontece
a voz fica dona da geração só se
ouve uma mesma voz, essa voz da
geração se torna representante
recolhe assinaturas responde todas
as perguntas, a voz da geração eu
não sei bem o que ela faz e se
couber a mim definir a voz da minha
geração eu quero uma voz bicha
afeminada afetada toda rouca uma
voz grossa sapatão voz hormônio
tupi-guarani afromundo aqui
voz portunhol gíria travesti
voz língua morta esquecida
enterrada colônia dourada
uma voz mulher preta, para a
minha geração eu escolho
uma voz que ainda vem uma
voz que vai chegar feita de
presenças que já estão de gente
que já foi eu espero uma voz
da geração que reinvente a fala
o falo eu aguardo a voz da
geração eu não se entendi a
pergunta qual a voz da sua
geração mas se vocês querem
mesmo saber eu acredito que não
tem única voz a minha geração
ela tem vozes

Francisco Mallmann

Sumário

Lutas que movem vidas, vidas que inspiram lutas	4
Introdução- Fios e tramas, subjetividades inscritas no desenvolvimento da pesquisa	6
1. Procedimentos e métodos de pesquisa- do reconhecimento do território e dos sujeitos à escolha de um local	20
2. Situando gênero- sobre a trajetória do campo de pesquisa	26
3. Educação Física e currículo(s) - uma pequena retomada histórica	40
4. Uma narrativa do campo	50
5. Só silêncios nos constituem? - Reflexão sobre a potência das falas das crianças para as aulas	85
7. Um corpo em disputa - cenas performativas	96
Conclusões prévias- sobre os entrelaçamentos já pensados	114
Referências bibliográficas	118

LUTAS QUE MOVEM VIDAS, VIDAS QUE INSPIRAM LUTAS

Apesar de tudo, a escola é sinônimo de esperança. É justamente isso o que tem estimulado inúmeros educadores a prosseguir na análise e interpretação da realidade, experimentando alternativas e socializando suas descobertas. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 37)

As lutas travadas pelos direitos dos grupos subalternizados -das mulheres, das negras e negros, indígenas, das trabalhadoras e trabalhadores, das/os LGBT+¹ e de tantos outros grupos marginalizados socialmente- vêm sendo reportadas em diversas pesquisas. Direitos esses que foram sendo conquistados ao longo dos anos através de muita articulação e luta dos movimentos sociais e que, em períodos históricos em que se vê a ascensão do fascismo, são facilmente questionados. No Brasil, uma onda conservadora tem gerado retrocessos no que tange às conquistas políticas desses grupos, fazendo com que esses movimentos sofram com ataques e com a retirada de direitos. Na educação, o cenário não poderia ser diferente. Discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade cultural, por exemplo, têm sido vetadas e projetos vêm sendo criados na tentativa de que tais assuntos não sejam abordados². A universidade, os programas de pós-graduação e o apoio à pesquisa têm sofrido com cortes orçamentários que impactam diretamente na produção científica. Se por um lado há a preocupação pela paralisação de pesquisas importantes a curto prazo, por outro, há a possibilidade que a conjuntura fique ainda mais grave, pois o projeto político que vem sendo implementado pelo governo atual é o desmonte da educação pública e da ciência. Além dos diversos cortes, pode-se perceber isso a partir do movimento que vem ganhando força de negação da ciência e de validação de informações veiculadas informalmente nas diversas

¹ A fim de visibilizar e destacar as necessidades específicas de cada segmento agrupado no termo genérico "homossexual", reivindicou-se que cada grupo fosse definido por seu próprio nome: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais LGBT, sendo que o uso do segundo T não é constante. Com o tempo, outros grupos reivindicaram a inclusão do seu termo na sigla: queer, interssexo, assexual, dentre outros possíveis termos existentes ou inexistentes (não capazes de traduzir a identidade e sexualidade dos sujeitos). Por vezes, a ordem das palavras também é alterada, conforme as convicções de quem está fazendo uso da sigla. Dessa maneira, não é possível demarcar com certeza qual seria o melhor uso da sigla, não havendo consenso mesmo dentro do movimento. Na I Conferência Nacional LGBT essa sigla foi adotada, sofrendo transformações ao longo dos anos a depender das reivindicações do movimento. Desta maneira, como a presente pesquisa não pretende aprofundar na história do movimento, e entendendo que a sigla será temporária em detrimento do seu contexto a da sua atualidade, utilizar-se-á LGBT+, tendo o + ao final a intenção de indicar que existem outras possibilidades existentes e que os fatores contextuais devem ser analisados e levados em consideração.

² Temos como exemplo o Escola Sem Partido que, segundo Eveline Algebaile (2018), foi criado em 2004, com o objetivo de supostamente visibilizar a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. É um movimento que se diz em conformidade com as convicções do alunado, familiares e responsáveis, no que tange à educação moral, sexual e religiosa, justificando que os valores familiares teriam precedência sobre a educação escolar. O movimento denuncia as supostas práticas de doutrinação do professorado que, amparado pela escola, tenta exercer a doutrinação através de aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais acadêmicos. Uma das frentes vinculadas a esse movimento organizam projetos de lei inspirados em um modelo de anteprojeto, buscando alterar, até mesmo, peças fundamentais da legislação e do planejamento da educação, como a LDB, PNE e BNCC.

redes de comunicação. Tudo isso se intensifica em um período de pandemia que atingiu o Brasil em março de 2020. À medida em que o permanente estado de crise que a população mundial tem vivido se acentua, escancaram-se as desigualdades existentes, colapsando ainda mais uma situação já tensa e tenebrosa.

Dessa maneira, se torna urgente a criação de alianças, onde mudanças sociais devem ser pensadas a partir de uma perspectiva de lutas e processos de subversão criativos que combatam o racismo, o machismo, o sexismo, as opressões ligadas às questões de classe e tantas outras que o neoliberalismo, capitalismo e a ocidentalização das formas de viver a vida promovem. Essas alianças têm de existir como forma ética de fortalecimento de si e do próximo, onde sujeitos possam produzir narrativas outras a partir de processos de tensionamento e questionamento dos discursos hegemônicos e de processos reflexivos sobre o que se tem por verdades absolutas, sentindo-se potencializados em seu estar no mundo. Para Judith Butler (2017, p. 43):

Similarmente, uma forte aliança à esquerda requer o comprometimento em combater tanto o racismo como a homofobia, combatendo tanto a política nacionalista como as várias formas de misoginia. Não estou disposta a participar de uma aliança que não tenha claramente em mente todas essas formas de discriminação e que, além disso, não preste atenção às questões de justiça econômica que afligem as minorias sexuais e mulheres bem como minorias raciais e religiosas. Além disso, a crítica à coerção e à violência do Estado permanece como uma precondição absoluta para um robusto movimento político de esquerda.

Uma pesquisa, ao ser desenvolvida, pode ter esse caráter, na medida em que os sujeitos envolvidos com ela podem vir a ressignificar discursos e narrativas, em que as pessoas que a lerem e que acessarão seus resultados poderão ser afetadas pelas reflexões desenvolvidas e que ela necessariamente serve à sociedade em diferentes instâncias. Em um momento histórico de retirada de direitos, de naturalização de discursos violentos contra os grupos subalternizados, de pandemia que escancara os projetos de controle da vida e produção de morte, pensar na criação dessas alianças se faz necessário, e a pesquisa tem uma função social de extrema importância nesse processo.

Resistir faz-se necessário.

Introdução- Fios e tramas, subjetividades inscritas no desenvolvimento da pesquisa

Qual problema vibra em minha pesquisa? Qual é a força que vem me pedindo passagem, há tanto tempo e de tantas e distintas maneiras, que me move a escrever? A escrita que vem é efeito de um pensamento-corpo em movimento constante. É fruto desse jogo infinito de confusões que potencializam o viver e o pensamento crítico, e que serão essenciais no decorrer da pesquisa. Um pulsar na dúvida e na incerteza, sendo tomados como um processo necessário para uma constante transformação, como possibilidade de criação de novos mundos e novos fazeres pedagógicos - produção incessante e imprevisível. A desmontagem do sujeito, o desnudamento de um corpo que se pressupunha ontológico e cheio de verdades, para então nos entendermos como sujeitos e corpos em movimento constante, em desestabilização incessante. A própria pesquisa, nesse sentido, tem esse lugar. Muito mais do que nos mantermos na certeza de nossos objetos de pesquisa e de nossas respostas acertadas sobre o que vamos encontrar, temos que nos permitir atravessar pelos sujeitos que se farão presentes nesse processo, pelo material analisado, pelo pensamento-movimento-criador de uma pluralidade de corpos pulsantes e possibilitadores de outras formas de viver. Deixar explodir os sentidos outros, atravessar o pensamento das autoras e autores como força e não como consulta enciclopédica de conceitos que serão instrumentalizados para a explicação de algo que extrapola explicações. Por que, afinal, o que mais seria a vida e as relações (de gênero) que não um extrapolar constante do que nossos olhos e percepções acessam e compreendem?

E nessa pulsão de problemas, dessas forças que pedem passagem para que eu me torne escritora deste trabalho, vibra o problema da pesquisa. Minha escrita se torna um efeito do meu pensamento em movimento, zona intempestiva, onde o desafio se torna o atravessamento sem rotas de segurança e onde eu me permita atravessar pelo material de pesquisa. Como os textos com os quais estou conversando me chamam? O que eles fazem, fizeram e farão comigo? O que os textos me fazem fazer? Esse ato de ler-escrever-criar-mover é o que, no decorrer deste trabalho, me deixará sem chão, em um texto devir, como um buraco no guarda-sol para que, na fresta, se tenha a sensorialidade do que eu buscarei dialogar. Nas palavras de Jorge Larrosa e Walter Kohan, "Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo". (2017, s/n) É neste escrever como possibilidade de ato de escrituras de si e em si que sejam outras, que desamarro/amarro

os fios e tramas que me levaram ao meu problema de pesquisa. Construo um texto-devir na medida em que ele será aquilo que se criará nesse encontro de forças, em um terreno imprevisível (inicie um esquema de projeto para mestrado com uma perspectiva, o escrevi com outra, iniciei as disciplinas e minha pesquisa de campo já com outros olhares, e ao escrever o relatório de qualificação esse pensar ainda está em movimento constante, me desestabilizando a todo momento). Foi um texto que se criou em torno da desmontagem e do desfazimento de verdades e concepções prévias com as quais iniciei.

Toda pesquisa é motivada por interesses individuais e/ou coletivos dos sujeitos que a produzem. Sujeitos esses situados, localizados, corporificados, e que ao mesmo tempo transcendem tudo isso. Essa ciência produzida, segundo Guacira Lopes Louro³ (2018) não é desinteressada ou neutra. Ela está situada em determinado lugar, contextualizada. Uma pesquisa feminista, por sua vez, é interessada e comprometida, segundo a autora, com as vozes que foram silenciadas historicamente (e falar sobre isso não implica dizer que os processos de silenciamento acontecem de maneira linear, previsível e mantendo um formato fixo). A ciência valorizada e reconhecida foi desenvolvida e criada por homens, brancos, heterossexuais e cisgênero⁴, que representavam a norma da humanidade. Com a reivindicação das mulheres por espaço e visibilidade no desenvolvimento dessa ciência, em um primeiro momento, desenvolveram-se pesquisas *sobre* mulheres, ainda escritas por homens. Depois, passou-se a situar as vozes (e voz aqui se coloca no sentido que perpassa a palavra, o diálogo, mas se coloca no sentido de existência) dessas mulheres num campo de comprometimento de que as novas pesquisas fossem feitas *por e para* mulheres. Num momento posterior, percebeu-se que a coexistência de marcas que constituíam esses sujeitos eram importantes, tendo os recortes de raça, etnia, sexualidade e classe social, por exemplo, atrelados em muitas destas pesquisas, além de se compreender que era preciso, também, falar sobre as masculinidades (tema de muita controvérsia, já que algumas teóricas feministas consideravam que falar sobre masculinidades era novamente dar luz a uma identidade historicamente exaltada).

Dessa maneira, este trabalho também se reconhece enquanto feminista, situado, leva em consideração a pluralidade dos sujeitos e a coexistências de características que os constituem, e aceita que toda pesquisa e ciência desenvolvida é política, em termos já trazidos

³ Segundo o documento 'Caminhos para qualquer pesquisa ser feminista', ao abreviarmos o nome das autoras nas citações ao longo de um trabalho, não deixamos claro que a autoria de um determinado texto é de uma mulher. Neste sentido, assumindo um compromisso de visibilização das mulheres pesquisadoras, neste trabalho se assume um compromisso de sempre citar o nome da/o/e autor/a/e do texto sem abreviações. (p. 09)

⁴ Entende-se por cisgênero a pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao que lhe foi atribuído em seu nascimento.

por Guacira Lopes Louro. Considera também o local de onde parte a pesquisa, ou seja, não tem o princípio de universalizar as reflexões aqui colocadas, tendo em vista que serão feitas a partir das especificidades da pesquisa de campo, do contexto educacional do Brasil, com ênfase nas peculiaridades do currículo cultural da Educação Física e levando em consideração as relações de poder que permeiam as relações (de gênero) nessas circunstâncias.

Sendo essa uma pesquisa situada, torna-se importante destacar pontos em minha trajetória⁵ que demonstrem de onde surgiu o interesse por investigar as questões de gênero, as diversas práticas corporais e o currículo cultural. Para começar a percorrer este caminho, escolho trazer a letra da música *Ain't Got No/ I Got Life* de Nina Simone:

Não tenho água
Não tenho amor
Não tenho ar
Não tenho Deus
Não tenho vinho
Não tenho dinheiro
Não tenho fê
Não tenho Deus
Não tenho amor

Então o que eu tenho?
Por que mesmo eu estou viva?
Sim, inferno
O que eu tenho
Ninguém pode tirar de mim

Tenho o meu cabelo, tenho minha cabeça
Tenho meu cérebro, tenho minhas orelhas
Tenho meus olhos, tenho meu nariz
Tenho minha boca
Eu tenho
Eu tenho a mim mesma

Tenho meus braços, minhas mãos
Tenho meus dedos, tenho minhas pernas
Tenho meus pés, tenho dedos nos pés
Tenho meu fígado
Tenho meu sangue

Eu tenho uma vida
Eu tenho vidas!

Tenho dores de cabeça, e de dente

⁵ Neste capítulo me permitirei usar a primeira pessoa do singular, uma vez que narra minha trajetória individual para a constituição da pesquisa. Assumo que em uma pesquisa feminista, situar a história dos sujeitos envolvidos na criação da escrita torna-se uma escolha política fundamental para a visibilização dos mesmos.

E tenho horas ruins, assim como você

Tenho o meu cabelo, tenho minha cabeça
Tenho meu cérebro, tenho minhas orelhas
Tenho meus olhos, tenho meu nariz
Tenho minha boca
Eu tenho o meu sorriso!

Eu tenho a minha língua, meu queixo
Meu pescoço e meus seios
Meu coração, minha alma
E minhas costas
Tenho meu sexo

Tenho meus braços, minhas mãos
Meus dedos, minhas pernas
Tenho meus pés, e meus dedos
Tenho meu fígado
Tenho o meu sangue

Eu tenho vida
Eu tenho minha liberdade
Ohhh
Eu tenho a vida!⁶

As possibilidades de interpelar essa letra são múltiplas, mas para costurar os fios e tramas que me constituem vou me ater a alguns possíveis chamamentos que me fazem devanear. Nina Simone, com essa impactante letra, mostra o corpo como último reduto que temos frente à precarização da vida, reduto de resistência daquelas/es que aparentemente não têm mais nada. No desnudar das precariedades, um horizonte imaginativo diferente daquela realidade concreta acontecida no cotidiano pode surgir - a vida se mostra, em muitos momentos, a máxima potência desse corpo. "*Ohhh. Eu tenho a vida!*" Num contexto social onde os corpos subalternizados são arremessados todos os dias para um ambiente de não reconhecimento, para as fronteiras, afirmar que um corpo existe e vivê-lo em sua potência máxima pode ser uma forma de desestabilizar essas forças que pretendem invisibilizá-lo. Acho que minha trajetória foi um misto desses embates entre as sentenças negativas e as afirmativas, vindas de mim e de fora (um fora que está sempre dentro do jogo), do corpo que também é entorno. Em certos momentos era mais fagulha criativa, em outros mais impedida em minhas vulnerabilidades. Mas em todos os momentos, nessas interpelações onde eu me permito destacar as advindas das relações de gênero, buscando entender todos os

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DQp8_1QbKX8. Acesso em 28 set. 2020.

acontecimentos e buscar esse apego ao corpo-vida-possível. "*Tenho minha boca. Eu tenho o meu sorriso!*".

Quanto à minha trajetória escolar (que vai ter um trecho-escrita específico para trazer as questões ligadas às práticas corporais), integralmente feita na rede estadual, tive oportunidades restritas de acessar espaços em que pudesse vivenciar as diversas práticas corporais, tendo em vista a forma como as aulas de Educação Física eram desenvolvidas e como a escola se posicionava quanto à performatividade dos corpos. Na instituição em que estudei, priorizava-se o ensino das modalidades esportivas hegemônicas (voleibol, basquetebol, handebol e futsal). Havia uma marginalização com relação às meninas nas aulas de Educação Física. A escola contava com duas quadras, uma externa e uma interna, e às meninas destinava-se sempre a quadra externa, que era menor e com o piso deteriorado, além de ser um espaço inutilizável quando chovia. Os meninos não gostavam da participação das meninas quando jogavam futsal, jogo sempre escolhido para as aulas. As notas, ao fim do bimestre, eram dadas a partir da observação da participação e envolvimento no cotidiano, mas pouco ou nenhum incentivo era dado para que as meninas se apropriassem desses espaços e se sentissem pertencentes a ele. Tudo dentro do *script* moderno. Mas aquela vida pulsante me chamava para entender onde estava a possibilidade de deslocamento.

Ao adentrar no universo acadêmico já na graduação, tive contato e pude me aprofundar nos estudos da relação entre a constituição identidade⁷ dos sujeitos com as marcas da cultura corporal e, principalmente, de uma cultura abrangente, que é demarcada por contexto histórico, econômico, social e político. Aproximei-me dos estudos do currículo cultural e de uma Educação Física diferente da experienciada em minha trajetória escolar. As aulas não seriam reduzidas à execução do movimento propriamente dito, existindo uma preocupação em se conhecer os sistemas de significados das práticas corporais e dos sujeitos que delas fazem parte. Segundo Stuart Hall (1997), a cultura atua enquanto um elemento constitutivo da subjetividade, identidade e da pessoa enquanto sujeito. Dessa maneira, entende-se que o corpo e essa identidade são marcados por fatores externos. Dentre os elementos constitutivos, um dos que mais me chamou e chama atenção é o ligado às questões de gênero e sexualidade, compreendendo que existe a coexistência de outras marcas importantes a serem consideradas, tendo em vista que a diferença é constitutiva do sujeito.

A feminilidade e a masculinidade são constructos sociais e discursivos que moldam os corpos, as experiências de vida e as formas de estar no mundo desde a infância, criando

⁷ Neste trabalho entender-se-á que tudo é diferença, logo, toda identidade também é diferença (BENTO, 2011). A questão será abordada com profundidade mais adiante.

impeditivos e produzindo possibilidades delimitadas de corpos-vida. Segundo Daniela Finco (2003, p. 95), uma única forma de feminilidade ou outra de masculinidade são inscritas em nossos corpos pela sociedade, deixando marcas de sua cultura, e “As crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola”. Berenice Bento (2011, p. 555) também reflete acerca da escola nesse cenário, dizendo que “A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555). Mesmo entendendo que a escola é uma instituição com potencial de tensionar e questionar essas naturalizações que se inscrevem nos corpos das crianças, e de produzir possibilidades outras de existir, percebe-se que existem jogos de poder em disputa pela narrativa desses corpos e da gestualidade. Existindo uma polarização entre o que é ser homem e o que é ser mulher e quais características compõem essas identidades, esses jogos de poder corroboram para a inviabilização de outras formas de estar e experienciar o mundo que não a binária, que se enquadram dentro de normativas opressivas, sendo as aulas de Educação Física, um dos espaços em que isso ocorre. Desse cenário, vibram algumas perguntas que iriam constituir os interesses da minha escrita-pesquisa: quais são as possibilidades de escape dessas normatizações? O que pode um corpo que escapa do imaginário-produtivo fechado de feminino e masculino? Onde se localiza a escola nesse processo? Como pensar uma Educação Física onde o corpo e a questão da performance ligada aos preceitos modernos ainda é tão presente, em que essas relações tensas e simultaneamente disruptivas tenham espaço criativo de uma relação ética? Foi aí que meus encontros com o currículo cultural da Educação Física me conduziram a encontros outros, encontros esses que ainda serão sinalizados neste trabalho.

Cláudia Pereira Vianna (1997), ao falar da polarização frequente entre o ser homem e ser mulher, aponta que as mulheres geralmente simbolizam a reprodução da espécie, isto é, a natureza, enquanto os homens são associados ao social. Assim, colocam-se estereótipos de homem agressivo, forte e racional; e de mulher dócil, relacional, frágil, afetiva e guiada pelas emoções. Essas características acarretam em corpos que emergem nas práticas corporais ou em corpos que as refutam, que as afastam. Estereótipo, nesse sentido, será mais do que ideias que temos sobre gênero e que se perpetuam, mas relações sociais que se acumulam e com o tempo são naturalizadas. Essas identidades são entendidas a partir de relações de identificação e semelhança que possuam um núcleo significativo ou estabilizador, que garante a coerência e a estabilidade dessa identidade. A diferença no interior da identidade é

patologizada para garantir a estabilidade de uma categoria identitária. Por exemplo: o conceito de sexo está muito ligado ao biológico, ou seja, a tendência é pensar o sexo como a marcação das diferenças físicas entre homens e mulheres. Para Paul Beatriz Preciado (2017, p. 25):

A natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual.

Supõe-se que um corpo ao nascer seja categorizado como macho ou fêmea e, junto disso, a ideia de que essa definição de corpo deve determinar um gênero (masculino e feminino) e uma forma única de desejo ao gênero oposto, já que os próprios corpos teriam características 'acoplativas' (ideia de acoplamento do pênis e da vagina). Assim, espera-se que o sujeito siga uma determinada norma, uma rota de vida pré-determinada devido a estas características, que marcam também sua forma de estar no mundo. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009, p. 182), "A identidade, como se viu, é dependente da relação de saber-poder que a institucionalizou. (...) Qualquer diferença deve ser corrigida!". Começar a entender essas questões instaurou mais problemas que me guiaram à vontade da escrita-pesquisa: Como se davam essas construções? Era possível pensar em um momento em que essas opressões começavam e iriam, então, poder ter fim? Quais eram as possibilidades de fuga de um sistema hetero-cis-normativo, de um cis-tema?

Através dos estágios ao longo da graduação, bem como das disciplinas que tematizavam gênero, sexualidade, Educação Física e a cultura corporal, pude me aproximar mais dos temas supracitados, compreendo as relações explicitadas pelas autoras descritas (e tendo a possibilidade, também, de ampliar meus horizontes epistemológicos), além de conhecer estudos específicos sobre esses temas. Tornou-se latente, também, a importância e a necessidade de pensar mecanismos de visibilizar e garantir que as questões de gênero fossem discutidas com as crianças, pois é um assunto que ainda causa muito temor nas escolas e no professorado (podemos pegar, por exemplo, os diversos ataques que o professorado sofreu por conta do movimento autodenominado Escola Sem Partido, principalmente no momento em que esse debate estava em alta), mas de extrema importância para ressignificar a perspectiva monocultural existente na escola. As disciplinas e os estágios foram fundamentais para que eu pudesse acessar fundamentos que me ajudaram a refletir e embasar minha prática. Além disso, através do contato, a partir de 2018, com o Grupo de Pesquisas em Educação Física

escolar (GPEF⁸), pude intensificar minha relação com as discussões sobre o currículo cultural da Educação Física, ampliando reflexões e ressignificando muito do que eu pensava, sendo que as trocas com as/os integrantes do grupo foram fundamentais para compreender nuances dessa concepção. Desmistifiquei, borrei, desconstruí e reconstruí discursos aos quais tive acesso antes e pude ressignificar e tensionar determinados conhecimentos previamente acessados. Entendi que todo esse processo era parte constituinte das produções de formas de vida e atuação pedagógica que ocorriam em meu fazer cotidiano. O currículo acessado na graduação, bem como os encontros que tive ao longo de minha trajetória acadêmica, foram de extrema importância para que eu pudesse me enxergar no mundo e enxergar o mundo através de uma outra perspectiva. Nesse sentido, salienta-se a importância do que a educação traz como primordial, que é a troca, o diálogo, o tensionamento, o contato, o encontro, a partilha de saberes, de conhecimentos, de histórias, de experiências. Encontros e partilhas afetam e atravessam as pessoas de maneira bastante potente.

Percebi, então, que as pesquisas sobre as relações de gênero são recentes⁹, pensando em um contexto histórico abrangente, e mais hodiernos são os estudos que refletem sobre as questões de gênero imbricadas na Educação Física, ainda mais se vistos pela perspectiva do currículo cultural. Debrucei-me sobre leituras iniciais (LOURO, 2014; SCOTT, 1995; NEIRA e NUNES, 2009; CORSINO e AUAD, 2012; ALTMANN, 2015; NICHOLSON, 2000; VIANNA, 1997) a fim de refletir sobre o que já havia sido produzido até então e pensar em qual poderia ser minha contribuição. Dessa maneira, me inclinei a compreender como se dão essas relações. Segundo Louro (2018):

[...] por muitas vezes -que vão desde as dificuldades de publicação, divulgação e acesso a periódicos e livros especializados até as notórias dificuldades de consumo do professorado brasileiro e de outros setores interessados- esse material ainda tem permanecido em círculos mais ou menos restritos. Além disso, talvez seja temerário dizer que já tenham sido superados os processos de guetização dos Estudos Feministas. Provavelmente de formas mais sutis -e portanto mais difíceis de combater- a consolidação desse campo continua sofrendo restrições. (LOURO, 2018, p. 154)

⁸ A partir de encontros quinzenais, o grupo, composto por professoras e professores de diferentes escolas, estudantes de Pedagogia e de Educação Física, discutem o ensino do componente na escola, propondo encaminhamentos para a prática pedagógica e discutindo relatos de experiência destes/as professores/as. Mais informações disponíveis em <<http://www.gpef.fe.usp.br/>>. Acesso em: 13 jun.2020.

⁹ Segundo Luciano Nascimento Corsino e Daniela Auad (2012), as pesquisas acerca das relações de gênero na Educação Física iniciaram-se de maneira mais intensa em 1980, objetivando questionar uma Educação Física baseada em preceitos médicos, militares e esportivos. Houve um processo de transformação da área que ocorreu concomitante ao aumento de pesquisas sobre as relações de gênero nas mais diversas áreas, com grande contribuição dos Estudos Feministas. A autora e o autor defendem que, a partir de uma leitura crítica do que já havia sido produzido até então, abriu-se caminho para a reivindicação de uma Educação Física diferente da que vinha sendo colocada em prática.

A fim de contribuir com o processo de produção e visibilização das pesquisas feministas, das relações de gênero, sexualidade, outros entrecruzamentos e suas imbricações com a Educação Física e o currículo cultural, além de compreender a importância das temáticas supracitadas, da inserção de vozes subalternizadas no currículo escolar, entendi que minha pesquisa poderia produtora de inspiração para ações didáticas que possam colaborar na construção de outros sentidos possíveis. Compreendendo que cada tema tem uma infinidade de características e complexidades a serem analisadas profundamente, assumo que a presente pesquisa não adentrará em todos os pormenores. Dessa maneira, pretendo focar nos estudos sobre as relações de gênero e currículo cultural na Educação Física, fazendo menção às demais marcas identitárias por serem indissociáveis umas das outras, mas sem adensar as análises. Para tanto, algumas perguntas surgiram: Como o currículo cultural da Educação Física pode ajudar a produzir relações de gênero menos desiguais? Como pode potencializar a valorização de formas outras que não as binárias de viver a vida? Como pode contribuir para potencializar vozes silenciadas historicamente? Quais são as ações didáticas desenvolvidas no currículo cultural que criam ou potencializam a ruptura com a afirmação das identidades rígidas, transpondo uma desconstrução amparada no binarismo? Tais perguntas sinalizam alguns dos desafios da pesquisa.

As pesquisas sobre gênero e sexualidade (PISCITELLI, 2009; VIANNA, 1997; LOURO, 2001; BENTO, 2011) mostram que utilizava-se uma argumentação da existência de origens biológicas para a construção das diferenças (diferenças essas que são pensadas para hierarquizar, subalternizar, invisibilizar alguns/mas em detrimento de outras/os). As análises eram feitas com base em diferenças anatômicas e seus possíveis efeitos sobre o que se entendia por masculino e feminino. Essa argumentação influenciou diversas áreas de conhecimento, dentre elas, a educação, que por muitos anos se apoiou exclusivamente no caráter biológico para justificar a forma como a escola e os processos educativos eram construídos (ainda hoje existem muitas teorias educacionais que hierarquizam os aspectos biológicos em detrimento dos culturais e sociais). Nessa perspectiva, o biológico era algo natural, que não poderia ser contestado.

No decorrer dos anos, outras pesquisas foram sendo desenvolvidas e surgiram indagações a respeito da interferência e do papel da cultura na formação das crianças desde suas primeiras experiências de vida. A rigidez da construção do feminino e do masculino foi alvo de denúncias, reconhecendo-se, assim, o caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas nos pretextos supracitados. A sinalização das diferenças anatômicas foi, por muitos anos, a justificativa para a estrutura desigual que se criava para as

crianças na escola, e na Educação Física não poderia ser diferente. Segundo Daniela Finco e Cláudia Vianna (2009, p. 268):

A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos.

As pesquisas não só sinalizaram que os aspectos socioculturais eram importantes para compreender estas relações, como também mostraram esse mesmo caráter para a construção do conhecimento. Dessa maneira, o conhecimento produzido e divulgado também estava situado nos jogos de poder, onde determinados discursos criam a norma. Essa percepção de que o conhecimento também é disputado, possibilitou o questionamento da ideia de que as diferenças são oriundas do corpo biológico, fundamentada em uma teoria que utilizava a anatomia e a fisiologia como justificativa a desigualdade de gênero.

Sem pretender um maior aprofundamento das mudanças no que tange ao conhecimento produzido, tendo em vista que este debate se fará mais adiante, faz-se possível chegar ao momento em que se percebe a importância da cultura no campo das construções identitárias e das significações sociais, que são objetos de uma disputa constante. As conexões entre identidade, cultura, significação e poder não poderiam estar separadas também do currículo (que é também um dos muitos dispositivos do neoliberalismo), tendo em vista seu caráter contestado, já que é também um instrumento de controle concretizado num elemento formador de discurso. Há um deslocamento que possibilita pensar identidades sociais e culturais que antes eram marginalizadas e silenciadas, bem como a experiência desses grupos e sua cultura, a partir da ótica da valorização, tensionando as lógicas hierárquicas. Nesse sentido, os Estudos Culturais se apresentam como uma alternativa possível para mútuos processos de questionamento, tensionamento, ressignificação, transformação e produções outras. Segundo Marcos Garcia Neira (2016, p. 107):

Como projeto político, os Estudos Culturais não pretendem ser imparciais nem neutros. Eles tomam partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder em sua luta por reconhecimento cultural e justiça social. Suas análises funcionam como forma de intervenção política, tendo como compromisso examinar qualquer prática cultural a partir de sua constituição sob influências de diferentes vetores de força. Por conta disso, suas investigações abrangem os mais diferentes campos da cultura e dirigem-se a zonas de conflito, como as disputas em torno das questões étnicas, de gênero, de sexualidade, geracionais etc. Os Estudos Culturais recusam-se a desvincular a política do poder e dos processos que definem as experiências que são

consideradas válidas, dos modos de ser tidos como corretos e que legitimam certas identidades.

Os Estudos Culturais possibilitam pensar o currículo cultural, que surgiu através de demandas da sociedade contemporânea, onde os grupos não hegemônicos tensionaram a naturalização de uma hierarquia de saberes, desestabilizando a ordem naturalizada. Teorias que existiam até o século XX se mostraram insuficientes para explicar a sociedade contemporânea, resultando no surgimento de outras formas de análise social, que agregavam novas reflexões aos estudos críticos. Nesse sentido, diversos grupos lutam pelo direito à representação, dizendo como pensam e se organizando numa sociedade desigual. Os Estudos Culturais ajudam a compreender o que está acontecendo e formas de intervenção, de maneira que a vida dos sujeitos seja potencializada, valorizada e respeitada. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 134):

Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula "x é uma invenção", na qual "x" pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito... A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou "naturalizada".

Com isso, percebe-se a complexidade desse mundo social e cultural. No começo do século XXI algumas teóricas e teóricos começaram a se inspirar nas teorias pós-críticas para realizar experiências no campo com o trabalho pedagógico. A partir disso, foi possível produzir-se uma teoria curricular da Educação Física (NEIRA e NUNES, 2009), pautada nesses conhecimentos denominada currículo cultural, culturalmente orientado ou Educação Física cultural. Professoras e professores começaram a produzir, a partir do que acontecia e acontece nas escolas, outras experiências pedagógicas que foram documentadas em relatos escritos ou no formato de vídeos e se tornaram objetos de pesquisas vinculadas ou não a Programas de Pós-Graduação. Esse processo permitiu ressignificar conceitos presentes na literatura educacional como tematização, problematização e desconstrução, além de criar situações didáticas específicas e observar a influência de princípios ético-políticos.

Através desses princípios culturalmente orientados, o professorado se nutre de ideias que influenciam a organização e o desenvolvimento das situações didáticas. No momento em que esse/a professor/a vai definir o tema que será abordado, ela/e estuda o projeto político pedagógico da escola, objetivos da instituição, metas do ano letivo e articula o trabalho da Educação Física com todos esses elementos. Tematiza práticas corporais que valorizam a identidade cultural de diversos grupos sociais, pensando o currículo não pela lógica dominante, mas a partir de um grupo minoritário, que tenha menor expressão na sociedade,

priorizando o princípio da justiça curricular (isso não significa, por exemplo, que práticas corporais ligadas aos grupos hegemônicos não serão tematizadas, mas sim que se objetiva garantir o espaço também para as práticas que historicamente vinham sendo invisibilizadas). Descoloniza o currículo levando conhecimentos de outros grupos que não os vistos como hegemônicos, proporcionando às crianças, adultas/os, jovens e idosas/os que frequentam a Educação Básica, outras visões de mundo. Apoia-se na ancoragem social dos conhecimentos, onde todos os saberes estão respaldados socialmente, ajudando o alunado a compreender essas complexidades. Parte da ocorrência social das práticas corporais, ou seja, as práticas corporais que as/os estudantes pelo menos sabem que existem. Evita o daltonismo cultural, valorizando os saberes distintos que estas/es estudantes trazem, não antecipando o que sabem e pensam. Dá espaço para que falem e pensa, então, formas de potencialização da prática, tornando possível organizar situações didáticas que valorizem e afirmem as diferenças. Ainda, segundo Marcos Garcia Neira (2016, p. 117):

Os Estudos Culturais contribuem decisivamente para que grupos e sujeitos que vivem situações de opressão identifiquem e resistam às relações de poder assimétricas. Para esse intuito, são fundamentais as noções de identidade e diferença. Apoiados nos referenciais pós-estruturalistas que desestabilizam as visões dominantes que concebem a linguagem como reflexo da realidade, os Estudos Culturais entendem que o significado na linguagem é apenas uma questão de diferença. As coisas não são em si mesmas, elas se definem em meio à diferenciação linguística. Uma coisa é o que é por não ser todas as outras. Uma bola é bola por não ser gato, revista, música e tudo o mais. O processo de significação é mais complexo do que se imagina.

A partir dessas características do currículo cultural podemos pensar a escola e a Educação Física como um lugar outro, uma alternativa ao que os estudos biologicistas supracitados indicavam. Ao tematizar qualquer prática corporal, ao defender o direito à diferença e ao adotar uma postura dialógica, aposta-se na produção de um sujeito solidário e democrático; no rompimento com as ideias de práticas corporais corretas e incorretas e que pertencem somente a um determinado grupo social. A escola, nesse sentido, pode tornar-se lugar onde, a partir desse processo de tensionamento de lugares antes vistos como naturais para meninas e meninos no desenvolvimento das práticas corporais, podem discutir, expor suas opiniões, ressignificá-las, transformá-las e produzir outras a partir de horizontes distintos. Aposta-se na potencialização da vida.

Dessa maneira, este trabalho objetiva, através de um estudo de campo, relacionado às teorias existentes sobre gênero e sexualidade, entender como o currículo cultural da Educação Física potencializa as vozes que foram silenciadas historicamente, criando espaços onde

possam ser afirmadas e valorizadas as diferenças; como a pedagogia cultural potencializa um espaço que transcenda a desconstrução do binarismo e potencialize formas outras de ser e estar no mundo, sem criar a necessidade de se colocar nenhuma outra polaridade no lugar; busca enfatizar as possibilidades e limites deste currículo, colaborando para a ação didática do professorado e pretende, por fim, entender quais são os possíveis entrelaçamentos entre as teorias feministas e o currículo cultural da Educação Física. Para isso, por meio de proposições e de observações das aulas de um professor que afirma colocar em ação a proposta, buscar-se-á perceber como as crianças identificam as diversas formas em que o discurso a respeito das práticas corporais e das/os suas/seus representantes atua para a construção e manutenção de determinadas identidades, visualizando, na própria experiência cotidiana, os possíveis deslocamentos.

Para tanto, produziram-se registros em formato de fotos, filmes e anotações em um diário de campo, importantes para pensar não só a continuidade das aulas, como também serão objetos de análise. Esses registros também foram considerados na avaliação, não da aprendizagem da/o estudante, mas do trabalho realizado pelo professor e pela pesquisadora. Conforme Arthur Müller (2016), na perspectiva cultural da Educação Física, o registro é um recurso importante para avaliar o que acontece nas aulas e reorientar o caminho a ser seguido, retomando e recriando situações didáticas.

A produção e análise desses materiais têm por finalidade colaborar com as reflexões acerca da construção de uma experiência curricular empenhada em visibilizar, potencializar e valorizar as diferenças, que tensione e questione a ordem, que descolonize os saberes, que subverta o que se compreende como natural. A escolha pelo currículo cultural da Educação Física deu-se na medida em que ele atua com esses propósitos e cria espaços potentes para transformações, ressignificações, produções outras e para desalojar hierarquias colocadas historicamente.

Não se pretende, contudo, finalizar esta discussão ou conceber fórmulas de como descolonizar o currículo, nem de como causar essa ruptura com uma perspectiva binária. Esse é um dos princípios desse currículo, não pensar em fórmulas de ação. Todavia, Clayton Cesar de Oliveira Borges (2019) aponta um governo mesmo no currículo cultural: (2019, p. 80):

Entretanto, mesmo que o currículo cultural não vise à fixação de significados, evidencia-se, a princípio, que os seus sujeitos pedagógicos devem agir segundo uma ordem do discurso que, como vimos, continuamente se atualiza. Isso equivale a dizer que os sujeitos devem estar em acordo com a “vontade de verdade” desse dispositivo pedagógico, cuja formação discursiva remete a enunciados das teorizações curriculares críticas e pós-críticas.

O autor defende que os relatos de experiência também permitem inferir a existência de, se não um modelo, ao menos uma repetição constante. Ao mesmo tempo, então, que o currículo cultural não prevê receitas de como fazê-lo, percebe-se uma aproximação discursiva entre o professorado que diz colocar em prática tal currículo. Sendo assim, as reflexões apresentadas servirão para ampliar o debate acerca dos temas supracitados e colaborar com a construção de alternativas no âmbito da educação, criando mais inquietudes e perguntas que potencializem o trabalho do professorado em seu cotidiano. Não iremos trancar nossas fronteiras: esperamos que, com este trabalho, o movimento constante e a transformação dos escritos se mantenham pulsantes.

1. Procedimentos e métodos de pesquisa- do reconhecimento do território e dos sujeitos à escolha de um local

A decisão dos procedimentos e métodos de pesquisa foram se constituindo e reconstituindo de ideias prévias, transformadas, criadas e recriadas no decorrer do processo de investigação. Foi preciso delinear quais seriam os procedimentos que iriam possibilitar o trabalho de campo e sua posterior análise. Houve, a partir disso, intencionalidade na escolha do bairro, da escola e consequentemente do professor acompanhado. A escolha da escola se deu por alguns critérios: a facilidade de diálogo com as gestoras; o professor de Educação Física da instituição colocar em ação o currículo cultural; por ser uma escola pública e oferecer Ensino Fundamental I. Tais critérios foram de suma importância para que houvesse uma maior facilidade no que tange ao desenvolvimento da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, pretendia-se aproximar o campo teórico do que é vivenciado nas escolas, não somente por meio da leitura dos textos que trazem relatos do cotidiano escolar, mas também através de uma pesquisa de campo que propiciasse essa experiência, mas entendendo que o currículo cultural é produzido na prática cotidiana do professorado que diz colocá-lo em prática. Objetivava-se uma troca de saberes, ponderações e pensamentos entre a pesquisadora e a escola escolhida, com o professor que a receberia para acompanhar as aulas e principalmente com as crianças, criando um processo de reflexões e transformação mútua. Essa escolha foi feita na tentativa de buscar entender o que o alunado tinha a dizer sobre a constituição de suas identidades de gênero e sobre as questões que tangem essas relações na Educação Física, pensando em como, no currículo cultural, as vozes que foram silenciadas historicamente poderiam ser potencializadas em suas diferenças.

A escolha de uma pesquisa de campo em que ecoasse a voz das crianças e que explicitasse os possíveis tensionamentos existentes nas relações de poder no que tange à construção das identidades, ia na direção desses objetivos. Com isso, tem-se a intenção de visibilizar os grupos menos favorecidos socialmente, as minorias políticas e os sujeitos que sofreram e ainda sofrem com os processos de colonização, investigando como o currículo cultural pode transpor essa desconstrução discursiva e possibilitar a criação de enunciados que possibilitem outros devires. A presença na escola e a construção das aulas com este enfoque buscariam produzir conhecimentos relevantes em termos práticos, assim como enfatiza Flick (2009, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa muitas vezes não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em

termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos. As abordagens de pesquisa participativa ou pesquisa ação envolvem pessoas (ou instituições) no planejamento e, às vezes, na condução de pesquisas que pretendem produzir resultados relevantes a elas (não apenas aos discursos científicos).

Nesse sentido, a escolha por uma pesquisa participativa, onde a pesquisadora atuou junto ao professor na elaboração das aulas a partir da análise de como se davam as relações de gênero na turma escolhida, tornou possível a criação de um cenário reflexivo, tensionado e ressignificado. Alunos e alunas, professor e pesquisadora, foram tocadas/os e atravessada/os com as discussões, com as falas expostas, com as ideias apresentadas, com as propostas realizadas e tiveram seus discursos reconstituídos dia após dia. As aulas com certeza não são suficientes para tensionar todas as normativas presentes no cotidiano das crianças, e nem objetivam encerrar as discussões, mas se constituem como uma experiência potente de questionamentos e de possíveis micro-mudanças. Todavia, uma limitação da pesquisa é a possível antecipação, a partir de expectativas relacionadas à pesquisa, de como as relações das crianças estavam se dando em meio à prática corporal tematizada, no sentido que a pesquisadora tinha o intuito de refletir acerca das questões de gênero no currículo cultural, fator que pode ter feito com que seu olhar estivesse mais sensível a essas questões na aula. Clayton Cesar de Oliveira Borges (2019, p. 94), ao analisar relatos de experiência de professores e professoras que dizem colocar em prática o currículo cultural, percebeu características nas formas de organizar os questionamentos feitos ao alunado que o permitiram fazer essa análise:

Tendo em vista que no currículo cultural o planejamento não é totalmente definido de antemão, percebe-se amiúde nos relatos perscrutados, atividades de ensino que foram elencadas a partir de um questionamento ou fala estereotipada de algum estudante a respeito de alguma prática corporal ou de seus representantes. Ainda assim, em alguns poucos relatos, a seleção de expectativas de aprendizagem parece pressupor, previamente, que surgirão discursos estereotipados em relação à prática corporal a ser tematizada.

Esta possível antecipação das expectativas sobre falas que poderiam surgir das crianças não necessariamente condiz com os pressupostos do currículo cultural, porém, no decorrer do trabalho, se fará possível perceber que as representações relacionadas a tais expectativas apareceram em determinado momento das aulas, foram se transformando e, através de uma avaliação, aquelas que ficaram mais fortes e se fizeram mais presentes, se tornaram objetos de discussão. Além disso, por mais que existisse uma expectativa prévia, que surge em detrimento do tema de pesquisa escolhido, vale salientar que não se sabia o que surgiria com relação às discussões sobre gênero e nem como seriam realizados os

encaminhamentos pedagógicos e a posterior análise dos dados. Dessa maneira, a partir do trabalho realizado por Clayton Cesar de Oliveira Borges (2019), torna-se possível reconhecer um dos limites da pesquisa.

Para produzir os materiais que serão analisados na próxima etapa da pesquisa, desenvolveu-se uma observação participante com a construção coletiva do professor e da pesquisadora das propostas didáticas e do posterior relato de experiência. Para tanto, utilizou-se o registro escrito das aulas, a gravação das mesmas seguida de transcrição, bem como fotos e vídeos da tematização. Na medida em que se desejava analisar as falas das crianças sobre como elas compreendiam que se davam as relações de gênero estabelecidas entre elas e como se davam os processos de constituição de suas identidades, entendendo, assim, como o currículo cultural poderia potencializar a valorização e potencialização das diferenças e dos devires, a pesquisadora empenhou-se nos primeiros encontros em estabelecer vínculos com os alunos e alunas, uma vez que isso é fundamental para que as crianças se sintam à vontade para falar de determinados assuntos. Uwe Flick (2009, p. 53), ao descrever uma pesquisa que desenvolveu, relata acerca dessa criação de vínculo com o público com o qual vai se trabalhar: “o passo mais importante foi ser aceito pelos adolescentes como alguém com quem eles queriam falar ou alguém que poderia fazer parte da vida cotidiana nas ruas, possibilitando, assim, as entrevistas e as observações”.

Após alguns dias acompanhando a turma, foi possível perceber um movimento de aproximação por parte das crianças com a pesquisadora, até o momento em que as mesmas começaram a narrar as relações estabelecidas nas aulas de Educação Física e que se estendiam para outros espaços. A partir de então, foi possível iniciar um processo de observação específica sobre o discurso que circulava nas aulas no que tangia as relações de gênero.

O trabalho de campo aconteceu em uma escola estadual localizada no Parque Cláudia, Distrito do Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo, com uma turma de 5º ano do período vespertino. A escola oferece o Ensino Fundamental I e o grupo era composto por 29 crianças, sendo 16 meninos e 13 meninas, que frequentavam duas aulas semanais de Educação Física. A escolha dessa escola se deu através de um diálogo entre orientador e orientanda, que pensaram que a possibilidade de observação da prática e a atuação junto de um/a professor/a experiente com a Educação Física cultural seria proveitosa, a fim de tentar compreender como que as questões de gênero vêm sendo tratadas nessa perspectiva curricular quando realizada numa realidade específica. Além disso, um dos critérios de escolha da escola foi a opção por não ser realizado o campo em instituições centrais de São Paulo.

Para situar o distrito do Capão Redondo, vale uma breve retomada histórica para a compreensão de como o bairro, situado no distrito de Santo Amaro se constituiu. Segundo pesquisa realizada por Rosemary de Camargo (2008), com a chegada dos adventistas no século XIX a Santo Amaro, iniciou-se uma expansão do bairro através de um projeto missionário, com a criação de uma escola que visava evangelizar as crianças. Anos depois, já no século XX, o processo de urbanização começa a se constituir através do aumento da taxa de migração para a região, principalmente de imigrantes do Nordeste. A área, antes com grande extensão de espaços verdes, com chácaras, sítios e pequenas propriedades, modificou-se com construções diversas, inclusive escolas e a posterior instalação de fábricas.

Atualmente, o bairro é conhecido por ser um dos mais violentos de São Paulo, e está classificado como uma área carente devido ao reduzido tempo médio de vida de suas moradoras e moradores quando comparado às regiões enriquecidas da cidade, com uma grande quantidade de autoconstruções que servem de moradia e de pessoas em situação de vulnerabilidade social, sendo que também carece de espaços de cultura e lazer. Mas a história do Capão Redondo não se limita às estatísticas de violência. Houve uma intensa luta pela construção do distrito, que reverbera até hoje como forma de movimentos por moradia. Com um conjunto articulado, o bairro passou por grandes mudanças e conquistas. Além disso, foi marcado de maneira potente pelo rap e pela literatura e poesia marginais, onde jovens se manifestam a partir da arte. O slam Capão, evento itinerante criado em 2017, é um dos exemplos, e nomes como Ferréz e Sérgio Vaz, ou mesmo Racionais MCs, são destaques nessas produções artísticas.

Da ponte pra cá antes de tudo é uma escola
Minha meta é dez, nove e meio nem rola
Meio ponto a ver, hum e morre um
Meio certo não existe, truta, o ditado é comum
Ser humano perfeito, não tem mesmo não
Procurada viva ou morta a perfeição
Errares, humanos esti, grego ou troiano
Latim, tanto faz pra mim fi de baiano

Mas se tiver calor, quentão no verão
Cê quer da um rolê no capão daquele jeito
Mas perde a linha fácil, veste a carapuça
Esquece estes defeitos no seu jaco de camurça
Jardim Rosana, Treze, Tremembé
Santa Tereza, Valo Velho e Dom José
Parque Chácara, Lídia, Vaz,
Fundão, muita treta com a Vinícius de Morais
(RACIONAIS MCs, Da ponte pra cá)¹⁰

¹⁰ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/64144/> Acesso em 22 nov. 2020.

A localização da escola influenciou a decisão de tomá-la como *lócus* da pesquisa, dado seu potencial para contribuir socialmente. Assim, investigar nessa realidade pode constituir-se uma via de mão dupla, uma vez que a escola, as parcerias criadas e as crianças também teriam muito a acrescentar ao longo deste processo. Os ensinamentos e aprendizagens podem ser mútuos. Além disso, é importante que se trate de uma escola sensível às questões das diferenças, para que a temática de gênero e suas imbricações possam ser discutida abertamente.

Pensando no trabalho realizado pelos membros do GPEF no primeiro semestre de 2019, optou-se por acompanhar o professor Leandro Rodrigo Santos de Souza, que leciona na escola supracitada e que se disponibilizou para participar da construção da pesquisa. A parceria desenvolvida iniciou-se no segundo semestre de 2019, em agosto, seguindo até o fim de novembro, sendo que as primeiras aulas foram destinadas ao reconhecimento da turma, da instituição, da prática desenvolvida pelo professor, conjuntamente à observação direcionada a buscar compreender mais sobre a identidade das crianças e como as relações de gênero estavam ali dispostas. Vale salientar que o professor, na medida que construiu conjuntamente com a pesquisadora as aulas, tornou-se coautor da investigação, tendo sido fundamental para a tentativa de criar um ambiente de valorização e escuta das vozes das crianças, compreendendo que esbarrariam em limites para fazê-lo.

Na medida em que foi possível perceber, de certo modo, o perfil do grupo e como o trabalho vinha sendo desenvolvido, foi possível pensar conjuntamente ao professor numa continuação para a tematização que já vinha sendo realizada sobre o basquete, porém com um recorte para as discussões das relações de gênero. Vale salientar que, nesse processo, além da parceria do professor, que foi de extrema importância, a abertura da escola para que a pesquisa pudesse ser realizada se fez essencial, uma vez que o processo de desenvolvimento da mesma foi potencializado devido ao envolvimento coletivo com o que foi pensado como tema de pesquisa e para a construção das aulas e das discussões com as crianças. A escola se mostrou aberta desde o primeiro contato a receber a pesquisadora para o desenvolvimento do trabalho na instituição, para a posterior exposição e diálogo com os/as demais docentes sobre o tema, para acesso aos documentos e para a elaboração das aulas junto ao professor Leandro Souza. Esse conjunto de elementos foi de suma importância para a qualidade do trabalho de campo e para a concretização da pesquisa. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo com a direção, onde explicou-se o tema e objetivos da pesquisa e, para fins de autorização da realização da mesma, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela

diretora da escola. Após realizado este contato, o professor explicou a proposta às crianças de uma das turmas de 5º ano do período da tarde e perguntou às mesmas se a pesquisadora poderia acompanhar as aulas. Com a afirmativa, a pesquisadora teve seu primeiro contato com a turma para sua apresentação e explicação da pesquisa. A mesma tirou dúvidas das crianças e lhes perguntou novamente sobre a possibilidade de acompanhar as aulas. Com a segunda afirmativa, estabeleceu o combinado de acompanhar a turma ao longo de todo o semestre.

A parceria se iniciou com um diálogo com o professor, para que ele pudesse expor informações sobre a escola, a turma e o que vinha sendo desenvolvido no primeiro semestre. Em seguida, com o início da observação, ambos puderam conversar sobre quais seriam os possíveis caminhos a se traçar para a continuação da tematização do basquete, com um recorte sobre as relações de gênero que circulavam e constituíam as crianças e coletivamente aquele grupo. As aulas foram construídas semana a semana, a partir da observação das respostas das crianças às atividades propostas e de suas falas. Um diário de campo foi desenvolvido para que percepções cotidianas pudessem ser anotadas e informações consideradas importantes pela pesquisadora a respeito das aulas sendo que, a cada aula, que era gravada, havia também a transcrição dos áudios que compuseram este diário. Essa foi uma importante forma de registro, já que proporcionava mais detalhes sobre os diálogos que aconteceram ao longo do processo.

2. Situando gênero- sobre a trajetória do campo de pesquisa

A raiz da palavra em inglês, francês e espanhol é o verbo latino *generare*, gerar, e a alteração latina *gener-*, raça ou tipo. Um sentido obsoleto de “to gender” em inglês é “copular” (Oxford English Dictionary). Os substantivos “Geschlecht”, “Gender”, “Genre” e “Género” se referem à idéia de espécie, tipo e classe. “Gênero” em inglês tem sido usado neste sentido “genérico”, continuamente, pelo menos desde o século quatorze. Em francês, alemão, espanhol e inglês, “gênero” refere-se a categorias gramaticais e literárias. As palavras modernas em inglês e alemão, “Gender” e “Geschlecht”, referem diretamente conceitos de sexo, sexualidade, diferença sexual, geração, engendramento e assim por diante, ao passo que em francês e em espanhol elas não parecem ter esses sentidos tão prontamente. Palavras próximas a “gênero” implicam em conceitos de parentesco, raça, taxonomia biológica, linguagem e nacionalidade. O substantivo “Geschlecht” tem o sentido de sexo, linhagem, raça e família, ao passo que a forma adjetivada “Geschlechtlich” significa, na tradução inglesa, sexual e marcado pelo gênero. (HARAWAY, 2004, p. 209)

Donna Haraway (2004), bióloga, filósofa, escritora e professora estadunidense, inicia um de seus textos contextualizando a complexidade de se definir gênero e sexo, tendo em vista que essas palavras podem trazer sentidos e significados diferentes a depender da língua em que se analisa, além de, em alguns países, ambas as palavras serem abarcadas em uma única terminologia. Para além disso, existem as diferenciações históricas, culturais e sociais desses termos. Dentro dessa complexidade e desse leque de significações que foram sendo construídas e transformadas historicamente, a autora se propõe a falar sobre o termo sinalizando uma possível linha de análise. Atualmente, as discussões sobre a significação desse termo acomodam uma multiplicidade de sentidos, motivo esse pelo qual vale uma pequena explicação da sua trajetória.

Compreender a história do movimento feminista colabora para a compreensão da trajetória e das mudanças de significado do termo gênero e das lutas por visibilidade e protagonismo. Para isso, vale uma pequena retomada sobre as *ondas do movimento feminista*, que nada mais são do que momentos históricos onde há acúmulo de determinados tipos de reivindicações das mulheres que se organizam de diferentes formas. Essas formas de organização dependem do período em que se encontram e também das demandas do momento. Cada onda simboliza, então, um desses períodos de efervescência militante e/ou acadêmica, onde há predomínio de determinadas pautas e debates. Vale ressaltar que as ondas não são lineares, não se encerram nessas explicações, e que o objetivo do trabalho não é construir, aprofundadamente, reflexões sobre as características extensas e plurais da história dessas pesquisa e dos feminismos, mas, a fim de se ter uma certa organização na trajetória de

lutas e de constituição deste movimento, se faz possível pensar em determinadas características.

A primeira onda do feminismo, que ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, tem por característica uma grande mobilização no continente europeu, principalmente Inglaterra, e da América do Norte. Mesmo outros países estando envolvidos, essas nações tinham grande destaque nas mobilizações. A ideia central era a busca pela igualdade de direitos para as mulheres e homens. Reivindicações como o direito ao voto, acesso à educação e possibilidade de ter posses e bens eram centrais nas mobilizações. As reivindicações vinham principalmente das mulheres de camadas médias e que tinham certa instrução (mesmo enfrentando dificuldades para isso), que entendiam que enquanto elas não votassem não haveria leis que as protegesse e lhes assegurasse o direito a estudar, trabalhar em profissões de camadas médias urbanas, de exercer direito sobre seus dotes, dentre outras demandas. Nesse momento, ganha destaque também a luta pela abolição da escravidão. Vale salientar que existiam muitas tensões entre mulheres brancas e negras, uma vez que o racismo estrutural impedia que reivindicações de feministas brancas abarcassem determinadas pautas. Um exemplo dessas tensões é o discurso de Sojourner Truth na Convenção dos Direitos da Mulher, em 1851, denominado "E não sou eu uma mulher?"¹¹. Nesse discurso, ela coloca exemplos que comparam a ideia que se tem de mulher quando se racializa a questão, tensionando, assim, a ideia universal de *mulher*.

No Brasil, o movimento sufragista conquistou o direito ao voto em 1932, quando um decreto foi assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. Segundo Adriana Piscitelli (2004), formulava-se nesse movimento uma pergunta decorrente da luta pela igualdade de direitos, pergunta essa que buscava compreender como se chegou à subordinação da mulher e como ela era mantida. Para ela:

A teoria social certamente oferecia elementos para se pensar nessa pergunta. Nas ciências sociais, uma longa tradição de pensamento utilizava a ideia de diferença entre feminino e masculino como princípio universal de diferenciação e classificação. (PISCITELLI, 2004, p. 127)

Segundo Linda Nicholson (2000), um dos legados da primeira onda do feminismo foi a distinção entre feminino e masculino por conta de seus aspectos biológicos, ou seja, as características físicas do sujeito eram fonte de conhecimento sobre ele. Com a ampliação do

¹¹ O discurso pode ser acessado no portal Geledés, que é uma organização da sociedade civil fundada em 1988, que defende o direito das pessoas negras e se coloca na luta contra todas as formas de discriminação e violências. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em 21 nov. 2020.

significado do termo gênero, as referências às formas que codificavam feminino e masculino também foram ganhando outras conotações.

A partir da ideia de classificação entre masculino e feminino e consequente diferenciação, outras teóricas e teóricos começaram a refletir sobre o tema, mostrando o caráter social, maleável e mutável dessa distinção. Segundo Patrícia Piscitelli (2004), diversos estudos foram feitos sobre diferentes sociedades e, a partir disso, percebeu-se que não existia um padrão nessas relações, compreendendo a partir disso o caráter variável entre elas, rompendo com a ideia de que existe uma naturalidade entre o que é caracterizado como masculino ou feminino. Ganha destaque a pesquisa realizada por Margaret Mead na década de 1930, onde antes mesmo do conceito ser utilizado no pensamento social, pôde perceber que em diferentes contextos, sociedades e culturas, as formas de conceber os papéis e o comportamento de homens e mulheres eram diferentes. Essas pesquisas tensionavam a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres eram exclusivas do resultado do aparato biológico humano, do corpo. Atualmente, as pesquisas dos feminismos decoloniais trazem essa perspectiva para questionar até mesmo a ideia de um patriarcado universal, já que existem, por exemplo, sociedades matriarcais.

Na época, isso possibilitou compreender que determinadas condutas, formas de se expressar e de pensar, eram fruto de um constructo social, aprendido através das relações entre as pessoas, com o meio em que viviam, das instituições pelas quais circulavam, do que acessavam através das mídias e de suas experiências coletivas e individuais. A socialização, então, tornava possível incorporar as normas sociais atribuídas ao feminino e ao masculino, mesmo que de maneira imperceptível. Nessa onda, a ideia de mulher era universal, ou seja, as lutas eram pela reivindicação *das mulheres*, entendendo essa categoria sem destacar suas diferenças internas no movimento.

O feminismo de segunda onda tem relação com os movimentos de liberação feminina, iniciados na década de 1960 e de forte atuação na década de 1970. Nesse momento já existia uma certa igualdade de direitos no que tangia às pautas da primeira onda, fazendo com que as reivindicações se ampliassem para outros horizontes (vale salientar que, como as ondas não são lineares e uma não começa quando a outra termina, nenhuma pauta foi completamente superada, mas com um avanço nas conquistas com relação ao que se reivindicava, puderam expandir as demandas). Esse período contou com uma grande inspiração e foi impulsionado por uma importante publicação nos estudos sobre gênero. A autora Simone de Beauvoir publicou, originalmente em 1949, o livro intitulado *O segundo Sexo*, onde ela faz uma análise sobre a situação da mulher na sociedade, questionando as visões convencionais sobre sexo e

gênero, refutando ideias de caráter biologicista. A autora sinaliza que os lugares sociais de homem e mulher são delineados de maneira que a mulher tenha uma relação de subordinação ao homem, colocando-as em uma situação de desigualdade. Essa desigualdade existiria em detrimento da condição em que a mulher era concebida, sendo este aspecto fundamental, pois sinalizava que a desigualdade não era inata e nem natural. Nesse sentido, o lema "o pessoal é político" ganha força, já que os aspectos da vida pessoal eram politizados e submetidos a estruturas de poder. Essa condição de subordinação passou a ser estudada mais a fundo nesse período e as discussões foram pautadas na luta pelos direitos reprodutivos e pela sexualidade. Nesse momento histórico tem início uma distinção entre os termos sexo e gênero.

Donna Haraway (2009) afirma que o termo gênero foi introduzido por Robert Stoller, um psicanalista estadunidense, no Congresso Psicanalítico Internacional, em Estocolmo, em 1963. A fim de distinguir natureza e cultura, Stoller criou o termo identidade de gênero para distinguir sexo, que estaria vinculado à biologia, e gênero, que estaria ligado à cultura. Para ele, ao nascer, os sujeitos são marcados através de suas genitálias, classificando-se como meninas ou meninos. Porém, as maneiras de sê-lo (homens e mulheres) não teriam relação com os órgãos genitais da pessoa, mas sim com aprendizados de caráter social, influenciados por diversas variáveis. Nesse sentido, o produto da cultura sobre a biologia era uma pessoa marcada por gênero. Existiriam, nesses corpos, diferenças fisiológicas naturais, mas o sentido de ser homem ou mulher na sociedade seria determinado através de características históricas, sociais, locais, raciais, dentre outras, intrínsecas a determinadas culturas. Um outro nome citado na história como um dos primeiros a utilizar o termo gênero foi John Money. Era um psiquiatra, médico e sexólogo que atendia pessoas interssexo, empregando técnicas diversas de conversão de gênero. Por conta dessa atuação, ele questionou a noção de gênero, pois, se a genitália é ambígua nesses corpos, não poderia determinar o gênero das pessoas. Assim, ele separou identidade e corpo. Ficou bastante conhecido pelo caso David Reimer, um menino que passou por um procedimento cirúrgico que deu errado e ficou sem o pênis. Quando a família de David conheceu John Money e o que ele dizia sobre gênero, levou a criança para conhecer o médico. O mesmo explicou para a família que a criança podia passar por um processo de feminilização, que contaria com procedimentos cirúrgicos, hormonais e de ensinamentos contínuos, tendo como resultado uma menina. Foi um processo bastante violento, onde Brenda, mais tarde, descobriu que nasceu de uma maneira distinta da que lhe fora colocada, fazendo com que quisesse voltar à sua identidade anterior. O caso é mencionado atualmente por grupos que defendem que é isso que a ideologia de gênero existente nas escolas quer fazer com as crianças quando, na verdade, sabe-se que David

passou por esse processo por conta das normativas que estabilizam um corpo masculino somente se tiver um pênis.

O termo gênero passou, então, a ser usado para enfatizar aspectos culturais ligados às diferenças sexuais, remetendo às construções sociais das diferenças e às classificações sociais de feminino e masculino. A autora Marília de Carvalho (2012, p. 402) também afirma essa multiplicidade de significados do termo e restaura esse momento histórico supracitado:

Diversas definições de gênero convivem no interior dos estudos feministas. Uma delas utiliza *gênero* como oposto e complementar de *sexo*, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado. Essa definição foi a primeira usada por feministas de língua inglesa, a partir do final dos anos 1960, para combater a força da categoria *sexo* e suas implicações nas ciências sociais, buscando enfatizar a dimensão social do gênero. Assim, *gender*, uma palavra até então usada principalmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem, foi apropriada como um termo contrastante com *sexo*, designando o que era socialmente codificado como masculino ou como feminino.

Essa concepção foi bastante importante para aquele momento histórico, tendo em vista que esta diferenciação entre biológico e cultural desmistificaria determinadas naturalizações a respeito das identidades e dos papéis sociais de homens e mulheres. O entendimento do que era ser homem e ser mulher na sociedade tinha um aspecto social e esta característica deveria ser levada em consideração para compreender determinadas condições.

Essa condição de subordinação se dava, segundo as teóricas daquele momento, em detrimento da capacidade reprodutiva das mulheres. As feministas da segunda onda sinalizaram que, apesar de todas as diferenças que nos constituem enquanto mulheres, a opressão com base no sexo toca a todas, o que leva a manutenção das desigualdades. A ideia normalizadora de que o sexo é aclopativo e que, por isso, o destino da mulher é a reprodução e seu papel de mãe na sociedade (sociedade essa pautada na heteronormatividade compulsória), era um dos fatores que fundamentavam essas desigualdades sinalizadas. Essa foi uma das importantes bandeiras levantadas na segunda onda do feminismo, mas surgiram análises dessa condição de subordinação.

Já nos anos 1970, as formulações sobre gênero tiveram influência do pensamento feminista, gerando impactos na teoria social. Havia, nessa época, a presença maciça das mulheres nas manifestações estudantis, de trabalhadoras, bem como nas lutas políticas e sociais. Antes, essas mulheres também estavam presentes na academia, mas de forma a constituir um grupo desviante, tendo em vista a forma androcêntrica como a ciência se organizava. Porém, nesse momento, a presença feminina se deu na medida em que a força e a organização de uma luta feminista deu continuidade às lutas políticas e sociais, com o

destaque das mulheres como protagonistas e reladoras de suas próprias histórias e demandas. Segundo Guacira Lopes Louro (1995, p. 102), “o que ocorre então é uma mudança significativa no olhar sobre a questão. Há um esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; portanto o tema sai das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos”. A ideia de mulher como *sujeito* é importante para o movimento.

Apesar disso, a maioria das autoras eram brancas e a discussão enviesada pela heteronormatividade (normatividade vem de norma, o que é considerado normal, logo, heteronormatividade diz respeito à convencionalidade do modelo de relação homem-mulher; esse modelo acaba impactando todas as outras formas de relacionamento, já que se busca a compreensão de quem faz o papel do homem e quem faz o papel da mulher, por exemplo, em relações homoafetivas; relaciona-se à criação de um padrão). Isso fazia com que houvesse insatisfação de outros grupos de mulheres que não sentiam que suas características identitárias específicas eram contempladas. Elas sentiam que questões geográficas, de classe, raça, etnia e sexualidade também eram fatores decisivos e constitutivos de suas identidades e opressões vividas. Nesse cenário, o feminismo negro cresce enquanto movimento independente para fins de fortalecimento do grupo social e, principalmente, da mulher negra. Houve um fortalecimento das políticas identitárias pelo mundo, culminando na terceira onda do feminismo.

Aqui, a interseccionalidade (que sempre existiu, só não era visibilizada) ganha força, existindo autoras que destacam a necessidade de se compreender que existem diferenças entre as mulheres e que não se pode universalizar o termo e nem as experiências vividas. Não existe, nessa onda, uma crença em significados fixos e intrínsecos à palavra, e tanto gênero quanto sexo seriam construções sociais, rompendo com a ideia de que o termo sexo designava o caráter biológico que seria, por sua vez, natural. As identidades são reivindicadas e os termos pejorativos ligados a elas são ressignificados. A luta é por políticas transversais, que possibilitem o diálogo entre as diversas condições enfrentadas pelas mulheres em todo o mundo. Donna Haraway (2000, p. 47) traz à baila a exposição dessas fraturas na tentativa de pensar a identidade:

Tem-se tornado difícil nomear nosso feminismo por um único adjetivo - ou até mesmo insistir na utilização desse nome, sob qualquer circunstância. A consciência da exclusão que é produzida por meio do ato de nomeação é aguda. depois do reconhecimento, arduamente conquistado, de que o gênero, a raça e a classe são social e historicamente constituídos, esses elementos não podem mais formar a base da crença em uma unidade "essencial". Não existe nada no fato de ser "mulher" que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação - "ser" mulher. Trata-se, ela própria, de uma categoria altamente complexa, construída por meio dos discursos científicos sexuais e de outras práticas questionáveis.

O trabalho desenvolvido por Joan Scott, historiadora norte-americana, em 1986, aparece então como uma importante marca nos estudos de gênero. A autora inaugura o termo gênero como uma categoria histórica de análise, ou seja, passou a considerar a historicidade das relações de gênero, compreendendo que não há uma natureza, universalidade ou uma causa essencial no processo de subordinação e dominação das mulheres pelos homens- não há uma condição de submissão natural. Buscava-se, então, através de diversas inquietações, os motivos inscritos em uma historicidade -sociais, políticos, econômicos- que levassem a tal cenário. Essa nova forma de análise que considerava a historicidade das relações, transformaria os critérios dos trabalhos científicos, pois, ao inscrever as mulheres na história, ampliaria o que é considerado historicamente importante, incluindo experiências pessoais, subjetivas, públicas e políticas dessas mulheres.

Segundo Joan Scott (1989), o termo *gênero* passou a ser usado recentemente pelos estudos e movimentos feministas como uma forma de se referir à organização social da relação entre os sexos. A palavra rompia com o determinismo biológico existente em termos como *sexo* e *diferença sexual*, e transcendia a ideia de gênero enquanto termo da linguística, com uma noção gramatical. Inseria uma análise complexa em que se buscava compreender como essas relações se configuravam, quais os motivos, como se dava a manutenção dessas relações, e como se criavam estereótipos e naturalizações. Era necessário ir além nas análises, aprofundando-as e ampliando sua complexidade.

Gênero, nesse sentido, indica as construções sobre os papéis sociais de homens e mulheres. Faz referência às origens sociais das subjetividades, enfatizando um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é determinado por ele. Segundo Joan Scott (1989, p. 9), as historiadoras feministas, nesse período, utilizaram uma série de abordagens nas análises de gênero que se resumiriam, a princípio, em três posições teóricas:

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Assim sendo, as teorias não pretendem ignorar que o gênero é constituído com ou sobre corpos sexuados, mas busca salientar a ideia de que mesmo o caráter biológico tem uma construção social e histórica. Se o enfoque é dado nas supostas diferenças biológicas, desconsidera-se a constituição social de sua construção. O debate então é reorganizado a partir das discussões sociais, por entender que será possível ampliar as reflexões sobre a

construção das desigualdades. Assim, na tentativa de afastar premissas essencialistas sobre os sujeitos, valorizando o processo das construções sociais, as pesquisas também passam a referir-se aos homens, mesmo que o enfoque analítico seja sobre as mulheres (existia, nesse momento, uma vertente do movimento feminista que considerava que o estudo das masculinidades não deveria ser uma demanda, já que estaria deslocando as pesquisas do suposto sujeito do feminismo, a mulher). No Brasil, somente no final dos anos 80 o conceito de gênero começa a ser utilizado timidamente.

Dentro desse campo de pesquisa, segundo Guacira Lopes Louro (2018, p. 29), passaram a existir tensões sobre as concepções das relações de gênero. O conceito de identidade, podendo ser formulado a partir de diversas perspectivas, tornou o debate ainda mais complexo, tendo em vista que a pluralidade dos sujeitos, as identidades que se transformam e que podem ser contraditórias, fazem com que o sentido de pertencimento a um grupo possa indicar diversas direções:

O sujeito *é* brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e prática sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "genericados"- produzem-se ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas dessas relações, e sim também das relações de classe, étnicas, etc.).

É possível perceber que, nesse momento, as teorias feministas tentam romper com a ideia dicotômica de gênero, entendendo que existem outras variáveis. Essa dualidade foi marcada pela Modernidade, onde a dicotomia limitava ambos os lados em si próprios e colocava uma posição de subordinação dos termos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 113), "Filosoficamente, o pensamento moderno é estritamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irreduzíveis. (...) Eles constituem absolutos-axiomas inquestionáveis". Mas a polarização não se limitava ao uso desses termos. Cada um/a passou a pensar em si mesmo inserida/o nessa lógica e abandoná-la é difícil. As teorias pós-estruturalistas ajudam a refletir em termos de problematização, desconstrução e produções outras, mas, na prática, ainda se percebe muita dificuldade para romper com o modelo binário¹².

¹² Vale, aqui, uma pequena explicação do que é um modelo binário. Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 85), em *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, diz que binarismo tem a ver com oposição binária, que nada mais é do que a "Relação de oposição entre dois termos. Segundo Jacques Derrida, grande parte do pensamento filosófico ocidental organiza-se em torno de oposições binárias tais como natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro. É tarefa da desconstrução

Vale ressaltar que nenhuma pauta é por si só feminista. As pautas feministas se constituem no funcionamento e no contexto das mesmas. É uma posição situada de uma luta que é ética frente às múltiplas violências. Por isso que não se pode considerar que a luta feminista é universal. As críticas a essas ondas feministas e as teorias criadas por mulheres brancas é que elas tentam ser universais, a-históricas e transculturais, ou seja, tenta representar todos os povos sem considerar suas peculiaridades históricas, culturais, econômicas, políticas e geográficas. A tentativa de homogeneização apaga a vida concreta das mulheres. Sendo assim, também há autoras das vertentes do feminismo negro e decolonial que defendem a necessidade de contextualizar as lutas e pensar em produções situadas. Segundo Oyèrónké Oyěwùmí (2004, p. 2):

Pesquisadoras feministas usam gênero como o modelo explicativo para compreender a subordinação e opressão das mulheres em todo o mundo. De uma só vez, elas assumem tanto a categoria "mulher" e sua subordinação como universais. Mas gênero é antes de tudo uma construção sociocultural. Como ponto de partida da investigação, não podemos tomar como dado o que de fato precisamos investigar.

A partir dessa pequena retomada, com a sinalização de algumas das muitas autoras e autores que trabalharam na reflexão sobre a conceitualização de gênero, é possível dizer como a presente pesquisa concebe gênero.

Com essa aproximação dos Estudos Feministas aos Estudos Culturais e com algumas ideias do pós-estruturalismo¹³, o questionamento dessa polarização possibilitou levar em consideração a pluralidade dessas identidades, reconhecendo a existência de múltiplas mulheres e de múltiplos homens, com características distintas e que não se opunham necessariamente. Esses sujeitos eram também constituídos por outras características como raça, classe, idade, religião, que mostravam como eram múltiplos. Com isso, foi possível romper com a ideia rígida de que as mulheres sempre serão oprimidas pelos homens, pois questionaram-se os papéis e as relações estabelecidas, entendendo que existem diferentes formas de estar no mundo que se constituem socialmente e que as condições dos sujeitos vão depender de outros fatores. Além disso, ao refletir sobre as condições outras de existência que

mostrar que os termos de uma oposição binária são mutuamente dependentes". A própria dificuldade em romper com uma escrita binária no Brasil ilustra esses desafios em termos mais amplos e concretos.

¹³ Sem pretender alongar a discussão, por não ser enfoque do trabalho, é possível situar o que se entende por pós-estruturalismo através de Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 118), quando ele diz que "O pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo". E ainda "O pós estruturalismo efetua (...) um certo afrouxamento na rigidez do estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. Por outro lado, o conceito de diferença, central no estruturalismo, torna-se radicalizado". (2019, p. 119)

não somente as de violências que atravessam os sujeitos, produzem-se novas formas de estar no mundo, pois se amplia o horizonte imaginativo de vivência daqueles sujeitos.

Nesse sentido, é possível pensar na importância dos estudos realizados por Michel Foucault a respeito do poder. Mesmo seu objetivo não tendo sido analisar o fenômeno do poder ou elaborar fundamentos para a análise, acabou desenvolvendo pesquisas de extrema relevância sobre as relações de poder na medida em que estudava o sujeito. Uma das ideias principais do autor é que não existiria uma relação de poder onde somente um dos lados o exercesse e o outro fosse completamente submisso. Nessas relações, existe sempre resistência. “Pois, se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual”. (FOUCAULT, 2009, p. 247)

Em uma relação em que não há a possibilidade de resistência, o que ocorre é um processo de violência. A visão foucaultiana de poder possibilita pensar também no rompimento do binarismo dominador x dominado, ou seja, desse processo de dominação descrito anteriormente onde o homem domina a mulher. O poder se exerce, então, através de estratégias e seus efeitos não são atribuíveis à apropriação- ninguém detém o poder, ele é algo que se exerce. Essa relação ocorre entre sujeitos ou entre grupos e são possíveis na medida em que existe ação de uns sobre os outros:

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 2009, p. 242)

Para o autor, então, essa pluralidade de pontos de resistência seria característica intrínseca às relações de poder. Entender esse questionamento aos modelos binários não é ignorar que existem, na prática, situações de dominação em relação às mulheres, com sujeitos de masculinidade desviante ou/e com pessoas que se identifiquem com gêneros não normativos. Guacira Louro (2018, p. 44) reflete acerca desta afirmação:

Isso não significa, no entanto, desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais frequente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o *outro*, geralmente subordinado ou submetido- mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos.

É importante resgatar essa perspectiva foucaultiana sobre o tema, pois entender-se-á que gênero se constitui nas e pelas relações de poder. A normalização de determinadas condutas (geralmente compreendidas numa polarização entre meninos e meninas, que enrijecem seus significados, mas também invisibilizam outras identidades de gênero), a produção dos conhecimentos acerca dos corpos e da sexualidade dos sujeitos (conhecimentos estes que ainda incorrem, por vezes, numa perspectiva binária), bem como as tecnologias de governo, estão ligadas às relações de poder. É nessa relação em que sujeitos livres -no sentido de terem diante de si um campo de possibilidades onde diversos modos de comportamento e de conduta podem ocorrer- têm o poder exercido sobre si através da ação do outro.

Nesses jogos, a multiplicidade de elementos discursivos veiculam, produzem, reforçam o poder, na mesma medida em que o debilitam. O caráter biológico, sem entendê-lo como algo construído culturalmente, que era (e de certa forma ainda é) invocado para construir e justificar as diferenças entre homens e mulheres, possibilitou as afirmativas de que as mulheres são diferentes dos homens, ou seja, eles são a norma e elas o que se diferem. As desigualdades e a discriminação seriam então, naturalizadas. A autora Djamila Ribeiro (2018, p. 111) reflete acerca da necessidade, então, de desconstruirmos o que é compreendido como diferença:

Outro ponto importante: muitas vezes nos dizem que fomos discriminados, insultados, violentados porque somos diferentes. Esse é um mito que precisa acabar. Não sou discriminada porque sou diferente, eu me torno diferente através da discriminação. É no momento da discriminação que sou apontada como tal.

Da mesma forma como o binarismo entre dominador e dominado foi questionado, a ideia de quem é o diferente é questionada. A diferença está implicada em relações de poder, na medida em que é colocada a partir de um determinado lugar que é tido como referência, como norma. Mulheres são vistas como diferença em relação aos homens. Deve-se romper com essa lógica. Mulheres e outras identidades de gênero não normativas não seriam, então, diferentes da norma (que seria o homem e todas as características que o constituem como tal). Os sujeitos em sua pluralidade e multiplicidade são diferentes entre si. Não há uma categoria global de mulheres, de homens, e mais recentemente mostrou-se ainda, através da Teoria Queer, que falar nessas identidades em termos binários exclusivamente também se torna inviável.

Deve-se reconhecer a diferença nas/entre as múltiplas identidades e valorizar as mesmas, não compreendendo que elas devem servir de justificativa para a desigualdade.

Romper com a polarização e identificar essa pluralidade, ajuda a compreender o gênero como uma categoria de análise e como uma das formas que as relações de poder atuam. Nesse momento de tensões, surge a Teoria Queer que, segundo Guacira Louro (2001, p. 547), pode "ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação". Na lógica ocidental, incorre-se no uso do binário para pensar identidades que seriam muito mais complexas e plurais e que ultrapassariam essa rigidez de feminilidades e masculinidades instituídas em corpos entendidos como femininos e masculinos. A partir da Teoria Queer¹⁴, buscam-se processos estratégicos que possam desestabilizar e desconstruir essa premissa, se constituindo como uma aliança em direção à pluralidade. Desconstruir, nesse sentido, seria desfazer, e não destruir, esses binarismos:

A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos pólos. Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada pólo é, em si mesmo, fragmentado e plural. (LOURO, 2001, p. 548)

Há, então uma subversão das expectativas, já que se entende que os corpos não se limitam à normatividade, extrapolando essas normas regulatórias. O debate ultrapassa a identidade sendo construída socialmente, tendo em vista que, mesmo que se compreenda o aspecto social e cultural dessa construção identitária, incorre-se ainda em uma fixação de significados, estabilizados discursivamente. Objetiva-se o livre trânsito entre fronteiras, pensar a ambiguidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, possibilitando um cruzamento entre esses espaços fronteiriços. Surgem, então, novas formas de compreender o poder, a educação, a cultura e o conhecimento. Pensar o que torna algo tangível nos faz pensar também no intangível.

Se antes se questionava o conhecimento cultural e socialmente construído, agora desloca-se para compreender inclusive o que ainda não foi construído. A ideia de "estranho" que a Teoria Queer traz também pode fazer referência a esse desconhecido. Desconhecido porque está na fronteira, foge da norma, da rigidez, e mais ainda reflete-se sobre a fluidez e o

¹⁴ Segundo Teresa de Lauretis (2015), historicamente, o termo *queer* foi utilizado com conotações negativas, como algo estranho, esquisito, excêntrico. referindo-se também de maneira depreciativa, à pessoas homossexuais. Porém, ele também foi apropriado por esse grupo, recuperando-o, a fim de ressignificá-lo como forma positiva de autoidentificação, além de usar essa ideia de "estranho" para mostrar que a teoria queer veio para contestar e perturbar a normalidade.

trânsito entre as identidades, dando ênfase nas diferenças. Segundo Guacira Lopes Louro (2001, p. 550):

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

É preciso, então, compreender que as expectativas criadas antes do nascimento da criança fazem com que a materialidade do corpo só adquira vida quando se sabe o sexo do feto. O ser menino e ser menina são produzidos por e através do discurso, já proferido antes mesmo do nascimento e, a longo da vida, o discurso continua atuando para que não haja um desvio da norma. Entender como atuam esses conflitos e negociações possibilita pensar em uma pedagogia queer, onde se valorize e visibilize as diferenças, onde se compreenda que elas são constituintes do ser e da sociedade e que na verdade existimos em plena experiência de trânsito entre os gêneros. O desafio, no campo da educação, está em pensar como valorizar efetivamente esse trânsito, essa pluralidade, essas formas outras de estar no mundo. A luta é pela afirmação da diferença como condição de existência, é pensar no direito à diferença e como afirmá-la na escola. A pesquisa de campo pode ser uma das formas possíveis de reflexão sobre isso.

A partir dessa retomada, pode parecer repetitivo trazer o contexto histórico das relações de gênero, tendo em vista que muitas pesquisas (como as supracitadas) já retomaram os aspectos sociais que condicionam determinadas relações e constroem determinadas polaridades identitárias. Mesmo quando se refere às peculiaridades da realidade brasileira, ainda assim os Estudos Feministas já contam com produções bastante importantes que falam sobre os processos de socialização das crianças que constituem determinadas formas de relação. Por que, então, fazer esta breve retomada como momento primeiro deste trabalho?

Tendo em vista que o âmbito educacional na vida das crianças não é isolado, ou seja, não está totalmente separado do restante dos momentos de socialização, é necessário reconhecer esses processos outros que acontecem fora da escola, para assim ter em vista que a prática pedagógica por si só não poderá romper com o modelo binário, com as violências de

gênero (ou de quaisquer outras marcas identitárias), com os discursos e com algumas ideias preconcebidas. Tendo isso dito, o que se busca, então, quando se debate gênero na escola? Quais as possibilidades existentes para o professorado que busca pensar nas relações construídas no cotidiano das crianças? Quais apostas podem ser feitas para se ter um trabalho realizado para a potencialização das diferenças? Essas são perguntas que não têm respostas únicas e conclusivas, tendo em vista que existem peculiaridades na região do país em que as aulas ocorrem, da própria instituição, das formas de socialização na escola e fora dela (de toda a comunidade escolar), de classe social, de raça e etnia, enfim, uma multiplicidade de fatores que fazem com que as situações tenham de ser analisadas de maneira cautelosa. Porém, algumas sinalizações já existem e podem ser pensadas através de pesquisas existentes e outras que serão também propostas, confirmadas, refutadas, expandidas e/ou ressignificadas a partir do diálogo entre a bibliografia utilizada e o trabalho de campo. A partir delas, podemos pensar em articulações entre os Estudos Feministas e o currículo cultural da Educação Física.

3. Educação Física e currículo(s) - uma pequena retomada histórica

A escola contemporânea, tal qual a concebemos, é produto de um processo histórico-social que passou por inúmeras transformações estruturais, pedagógicas, legislativas, entre outras tantas, e que sofreu muitas influências dos diferentes movimentos em períodos e contextos históricos dos quais foi parte. Nesse sentido, é possível perceber a escola como algo construído e, conseqüentemente, com seus modos de ensinar, avaliar, organizar e selecionar os conteúdos a serem ensinados ou não ensinados, assim como quem deve ou não ser recebido(a) como aluno(a). (AUAD; CORSINO, 2012, p. 76)

Sem o intuito de aprofundar cada um dos períodos em que o currículo da Educação Física sofreu alterações, a intenção aqui é fazer uma rápida retomada dos principais aspectos dessas transformações, pensando a partir dos impactos do cenário político, econômico, cultural e social.

Pensar na Educação Física enquanto prática sistematizada e escolarizada se tornou possível no final do século XVIII, quando, na Europa, se viam grandes transformações de caráter social e econômico que levaram à determinação de novas classes dominante e dominada (burguesia e proletariado). Somente no século XIX, a Educação Física consolidou-se com a função social de ajudar construir a sociedade capitalista, período esse em que as ideias e transformações pedagógicas pautaram-se no Iluminismo. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009, p. 28):

(...) a partir da segunda metade do século XIX, nos países que apresentavam uma economia estável e mediante as pressões pelo aumento da eficiência em prol do maior acúmulo de capital e progresso, a escola adquire funções diferentes para os diversos segmentos de uma sociedade estratificada. Para os empresários, seria o meio de formar aqueles que pudessem racionalizar e acelerar a produção. Para as classes médias e emergentes, era a oportunidade de ascensão social pela ocupação de postos de trabalho mais qualificados. Para a classe trabalhadora, o sonho de superação das adversidades impostas pelas condições precárias de vida.

Tais princípios tinham como finalidade tornar o mundo um lugar mais seguro para o sistema capitalista. Além disso, a constituição da Educação Física também era influenciada pela instituição militar e pela medicina, sendo ligada a esses movimentos através dos métodos ginásticos (nos países continentais europeus) e dos esportes (na Inglaterra). No Brasil os métodos ginásticos tiveram destaque e até o início do século XIX a prática restringiu-se às escolas do Rio de Janeiro e às Escolas Militares (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 58). O pensamento liberal das elites brasileiras, sob influência do higienismo, acabou por pautar o currículo na aquisição de hábitos de higiene e saúde e na valorização do desenvolvimento físico e moral. Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013), em seu texto *A*

construção de corpos guerreiros em um currículo escolar, reconstroem essa trajetória de como o ideal da criação de um corpo representativo da nação poderia ser criado através do ensino da ginástica e dos exercícios militares para os meninos. Esse ensino tinha relação com a premissa de que seria possível higienizar a sociedade através da formação de um corpo e um caráter fortes, com o intuito de servirem à Pátria e à família, na busca por manter a ordem. Vale salientar que nesse momento a Educação Física voltava-se aos setores privilegiados da sociedade e que tal currículo colaborava para disseminar o pensamento e a forma de ser das elites.

Essa futura classe dirigente, influenciada pelos padrões europeus de saúde e retidão do corpo, tinha suas identidades projetadas para serem robustas em suas aparências, mas ao mesmo tempo docilizadas, principalmente quando se tratava das mulheres, que deveriam ter exaltadas, através da ginástica, as características da beleza, graciosidade e as virtudes de uma boa mulher do lar, assumindo um determinado padrão de feminilidade. No final dos anos 1930, após reformas educacionais, a Educação Física foi incluída nos currículos de alguns Estados da Federação.

Com o advento do Estado Novo e as mudanças sociais marcadas pela Revolução Constitucionalista, entre os anos de 1930 e 1945, o Brasil passou por mudanças no âmbito educacional, sofrendo influência da ideologia nacionalista-desenvolvimentista que experimentou seu apogeu na década de 1950, com vistas a introduzir o país no mundo industrializado. Essa passagem marca o currículo da Educação Física, de forma a existir uma grande preocupação com a eficiência do rendimento físico, já que o projeto educacional determinado pelo Estado Novo, junto dos objetivos militares, disciplinares, eugênicos, e de suas funções higienistas e morais, estavam em conformidade com o interesse das elites. Visava-se construir uma identidade patriótica através do sentimento nacionalista, selecionando os melhores para servir de exemplo e criar modelos identitários. Para Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1245), "posições de sujeito foram produzidas, em um currículo escolar, de modo a convocar aqueles considerados meninos-alunos a se constituírem como guerreiros". Entender essa dimensão produtora de sujeitos a partir da escola e do currículo é importante para pensar nos impactos sociais dessa instituição.

A Educação Física era essencialmente prática e complementar ao currículo, e os responsáveis por ela não necessitavam de fundamentação teórica específica, já que o processo consistia em reproduzir o treinamento realizado dentro de uma Escola de Educação Física militarizada. A capacitação desses corpos para o trabalho exigia também o adestramento, a

reprodução e a obediência, de forma a objetivar o impulsionamento do desenvolvimento econômico da nação.

Ideais democráticos presentes no movimento denominado Escola Nova, que se contrapunham às ideias tradicionais de educação, influenciaram as transformações da pedagogia brasileira. Esse movimento apoiava-se em princípios de ampliação de direitos, rompendo com o caráter discriminatório do ensino até então, defendendo a educação obrigatória, laica e gratuita, sendo o dever do Estado oferecê-la. Esse movimento "foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física, introduzindo o jogo às suas práticas." (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 60). A inserção do jogo, assim, marcou esse período de transição da proposta curricular.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por um momento de rápida aceleração industrial e de crescente urbanização dos grandes centros, fato que impulsionou o crescimento da rede de ensino público nos anos de 1950 e 1960. Houve uma grande pressão das camadas populares por condições de ascensão social, o que levou à ampliação no setor da educação pública. O ensino voltou-se para o bom rendimento, fruto de esforços individuais, fazendo com que o caráter meritocrático ganhasse força, para que assim o país alcançasse grandes conquistas mediante uma classe trabalhadora competente e educada. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009, p. 31), o Estado não deveria gastar seus escassos recursos financeiros com uma camada da sociedade desprovida de capacidade de estudo, não sendo, então, necessário destinar as poucas vagas a alunas/os mal-educadas/os.

No modelo tecnicista que marcou o período tinha-se o alunado que não atendessem às exigências era identificado como incompetente e incapaz, e à Educação Física cabia corporificar essa identidade eficiente. Segundo Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rúbio (2008, p. 61):

Quanto à prática, o fim da ditadura do Estado Novo permitiu a introdução nas aulas do Método Desportivo Generalizado (MDG) que, mesmo tendo como princípio o jogo e ênfase em um componente lúdico muito forte, foi gradativamente descaracterizado pelo aspecto de treinamento e busca de resultados favoráveis que as aulas adquiriam.

No Brasil, esse momento ocorreu concomitantemente ao crescimento dos esportes nos países europeus que, também com a influência do modelo curricular estadunidense, acabou por impulsionar a incorporação dos princípios da instituição esportiva na Educação Física. O currículo tecnicista ganha ênfase diante das novas configurações políticas e sociais,

objetivando formar identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional, preparando as crianças para as necessidades dos novos tempos.

No período da ditadura cívico-militar, as preocupações eram voltadas ao controle social, e a educação deveria preocupar-se com os valores morais ligados à uma educação integral de jovens e crianças. A Educação Física serviu de base para a formação de atletas, ligada ao ideário de uma nação de indivíduos lutadores e vencedores. A identidade é instrumentalizada para atender a esses objetivos, estabelecendo-se o currículo esportivista com a ideia de tecnização e neutralidade da educação. Nos anos 1970, havia uma orientação para a massificação do esporte e posterior seleção para a competição de alto nível, surgindo através de decreto o treinamento esportivo nas escolas, visando à participação do alunado em campeonatos, constituindo a base da pirâmide de uma formação esportiva que levaria o país à obtenção de reconhecimento mundial. Segundo Kátia Rúbio e Mário Luiz Ferrari Nunes (2008, p. 62), "O treinamento esportivo é um microtexto do currículo da Educação Física que contribui para a aquisição de certos conhecimentos validados pela sociedade e fomentar as identidades desejadas pelo Estado". Esses conhecimentos não eram apenas os validados pelo Estado, mas também os que divulgavam valores hegemônicos e produziam determinados sujeitos.

Já nos anos 1980, marcou-se o início da crise de identidade da área, sendo formuladas diversas críticas ao modelo vigente e fazendo surgir novas abordagens. O favorecimento do convívio e da ética social, características que constituíam a nova concepção de escola, fizeram com que as práticas anteriores perdessem sua legitimidade. Mesmo com novas propostas, o caráter técnico e a ênfase na aptidão física ainda eram perceptíveis. O currículo desenvolvimentista ganha força, fundamentado em aspectos biológicos e psicológicos, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das habilidades motoras e afetivo-sociais do alunado, partindo da ideia da aprendizagem das habilidades mais simples às mais complexas, com vistas à ampliação do repertório motor. Porém, mesmo com a introdução de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, estes se voltavam para a melhoria das capacidades coordenativas. Uma das maneiras da Educação Física ajudar no processo de desenvolvimento integral do alunado e contribuir na sala de aula seria a partir o desenvolvimento das funções psicomotoras, ou seja, se a criança tivesse um bom domínio do esquema corporal, uma boa estruturação espacial e uma razoável orientação temporal, teria a base psicomotora para aprender outros conhecimentos.

Quando a Educação Física sofre maior influência das Ciências Humanas e busca relacionar-se mais intensamente com a democratização da escola, surgem outras vertentes

curriculares, podendo-se destacar as teorias críticas influenciadas por tendências marxistas. Elas surgem com base nos movimentos de contestação que questionavam as estruturas sociais da década de 1960 em diversos lugares do mundo, partindo de pressupostos do materialismo histórico dialético para compreender o fenômeno educativo. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luis Ferrari Nunes (2009, p. 93),

Se em um passado não muito distante e nada democrático, o projeto educativo refletia claramente os desejos dos mandatários sociais, pois mantinham o monopólio das decisões, na atualidade, diversos grupos disputam o direito de opinar e influir na constituição do sujeito presente e futuro. Afinal, não se pode relevar que a constituição da sociedade contemporânea transitou entre jogos de forças e relações de poder entre grupos com perspectivas diferenciadas de governo, controle e regulação sociocultural.

Na educação, as teorias críticas rompem com as não críticas, enfatizando um caráter interdisciplinar nos objetos de estudo, desafiando a lógica fechada de um modelo tecnicista. Não se quer mais uma restrição educacional às atividades de transmissão, onde se passa o conhecimento de forma isolada de acordo com a lógica de desenvolvimento de cada disciplina, sem entender os conhecimentos dentro de um contexto, mas sim compreender o que as coisas que se aprende fazem com as pessoas, diante do entrecruzamento desses conhecimentos. Pensando nessa disputa de forças e nas relações de poder estabelecidas, a nova característica que surge é de caráter sócio-político. O conceito de currículo integra agora a necessidade de reflexão crítica a respeito das consequências dos conteúdos que aparecem nas aulas. O currículo esportivista é criticado na medida em que o esporte é colocado como um produto de consumo e alienação, servindo de instrumento à manutenção de determinadas condições sociais. Categorias como reprodução social e cultural, hegemonia, resistência, poder, classe social, emancipação e libertação são fundamentais nas análises dessa pedagogia.

Num currículo pautado nas teorias críticas é imprescindível que se tenha uma análise incansável do sentido mais amplo do processo educacional, compreendendo quais conhecimentos serão ensinados e porque, como as atividades compõem o cotidiano escolar, como se estabelecem os objetivos de ensino, a escolha de materiais didáticos, quais fatores influenciam determinadas escolhas, enfim, sempre pensar de maneira questionadora como se constitui o mesmo, tendo em vista as relações de poder e controle que atuam nele diretamente. Sendo assim, segundo Kátia Rúbio e Mário Luiz Ferrari Nunes (2008, p. 71):

[...] a escolha dos conteúdos também deve ser submetida a um constante questionamento para o seu redirecionamento. Abre-se espaço para a participação do

aluno no processo educativo e, não obstante, sua participação política. Na pedagogia crítica, os sujeitos deverão assumir identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

Mais recentemente, a partir de outras contribuições das Ciências Humanas, surgem as teorias pós-críticas, que realizam, no campo educacional brasileiro, rupturas e transformações nas ênfases em relação às pesquisas críticas. De modo geral, apontam para uma possível abertura e multiplicação de sentidos, subversão e transgressão do que havia sido anteriormente sinalizado e significado no campo educacional, não objetivando explicações universalizantes, totalizantes e fixas. Segundo Marlucy Alves Paraíso (2004, p. 287):

Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). (...) Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

Tais pesquisas visam contribuir de maneira a criar saídas metodológicas, visando escapar das universalidades, das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, de maneira a valorizar o singular, o local e o particular. Segundo a autora, tensiona-se também a questão da identidade, sendo que "(...) essa linha da produção de sujeitos faz no território das pesquisas pós-críticas em educação outros contornos e outros traçados, trazendo outras marcas, outros referenciais teóricos e outros procedimentos de análise" (PARAÍSO, 2004, p. 291).

Na Educação Física, entende-se o movimento como forma de linguagem e as práticas corporais como textos da cultura que veiculam significados (aqueles que lhes são conferidos pelos grupos que produziram e reproduziram estas práticas). Vista dessa maneira, a Educação Física tem um papel fundamental de propiciar às crianças, jovens e adultos/os formas de lerem as práticas corporais e de produzirem-nas, já que elas são produtos dos grupos sociais, traços de suas identidades culturais. Ampliando seu repertório, as crianças podem ampliar seu olhar pro mundo. A Educação Física pode contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual na medida em que tematiza práticas corporais de diferentes grupos sociais. Para Marlucy Alves Paraíso (2014, p. 293), nos currículos pós-críticos é necessário focar em perguntas como "por que esses conhecimentos em vez de outros?; por que essas formas em vez de outras?; por que esses saberes em vez de outros?; por que essas práticas em vez de

outras?", de maneira a buscar sempre entender os processos de produção, o funcionamento de tais conhecimentos e como se criam regimes de verdade sobre formas e saberes.

Para aprofundar um pouco mais nas ponderações sobre o cenário político, econômico e social e como isso impacta na construção dessas propostas curriculares, e especialmente nos currículos de Educação Física, é preciso passar pela análise, segundo Marcos Garcia Neira (2015), de dois fenômenos entrelaçados: o neoliberalismo e a globalização. Para o autor, o neoliberalismo atua como um novo caráter do capitalismo, já que este transformaria tudo em mercadoria, bens e serviços, e o neoliberalismo atuaria enquanto um reforço através da mercantilização de serviços essenciais. Como parte dos princípios do neoliberalismo se teria, então, a defesa do mercado como único instrumento capaz de regular eficazmente os interesses e relações sociais, culpabilizando o setor público pelas crises sociais, econômicas e políticas enfrentadas, graças a sua suposta incapacidade de gerir políticas públicas efetivas. Através dessa culpabilização do setor público, enfatiza-se a possibilidade de saída da crise através da privatização, transformando-a em sinônimo de eficácia e colocando-a como única possibilidade de chegar-se à igualdade. A meritocracia, assim, é incentivada, pois o sujeito seria instigado a correr atrás de seus próprios feitos e conquistas, sendo valorizado individualmente por eles, já que é o esforço individual que gera o sucesso no mercado.

Ainda sobre o aspecto da globalização, Marcos Garcia Neira (2015, p. 279) sinaliza que esta "consiste na difusão por todo o planeta de corporações transnacionais que assumem papéis de destaque na economia e no controle do capital". Em meio a uma intensa revolução tecnológica, os meios de comunicação de massa expõem e, de certa forma, determinam (por conta das imbricações de poder) os comportamentos, valores, ideologias, padrões estéticos, enfim, as formas de existir e estar no mundo. Ao mesmo tempo em que essas novas formas de interação diminuem o distanciamento e o tempo, tornando tudo mais próximo, criam novas formas de regulação dos sujeitos a partir das novas dinâmicas em escala mundial de intercâmbio de imagens e ideias. Homogeneizam o consumo, ultrapassam fronteiras nacionais e se constituem mercados globais. O campo do currículo, como traz Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rúbio (2008, p. 56), não poderia estar isolado das relações sociais. Da mesma forma como a partir das relações de poder existentes na globalização pretende-se uma homogeneização dos desejos, formas de agir e estar no mundo e da cultura, o currículo também teria que estar vinculado à essa construção social, garantindo um controle a partir dos conhecimentos que serão ensinados e validados nesta lógica de poder.

Em termos práticos, percebe-se a homogeneização dos sujeitos. Com isso, a diferença não pode ter lugar, precisa-se pensar através de redes. Os sujeitos só podem estar conectados

ao mundo se estiverem incluídos nessa lógica globalizada, se seguirem as transformações, fazendo com que culturas locais tenham de dar espaço para as culturas nacionais. Os sujeitos não podem ser valorizados em suas diferenças, mas têm de estar encaixados em dinâmicas identitárias fixas, que garantam a conexão com a unidade planetária. Isso não ocorre somente com os sujeitos, mas em todas as esferas, sendo uma delas a educação. A fim de servir a propósitos empresariais e do mercado, busca-se a instrumentalização do alunado para sua qualificação frente ao mercado de trabalho, afastando-o de qualquer formação que vise à discussão política e social. Reestrutura-se o currículo e os projetos político-pedagógicos para atender essas demandas, utilizando a educação como um meio de propagação das ideias que facilitem o funcionamento da sociedade pautada na lógica neoliberal. A culpabilização do setor público pela crise também se estende à educação, sendo as escolas públicas (e as pessoas que nelas trabalham), através da suposta ineficácia do Estado, as culpadas pela falta de qualidade no ensino, justificando-se, assim, a necessidade de privatização. Segundo Marcos Garcia Neira (2015, p. 283), "na visão neoliberal, é necessário articular e subordinar a produção escolar às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho".

Para efetivar esse projeto é necessário garantir a homogeneização, a cultura centralizada, pois assim só é possível pensar o controle do saber através de um currículo nacional que defenda a cultura comum. Sistematiza-se o currículo, retomando o viés tecnicista para enfatizar as formas de pensar dos setores dominantes, estabelecendo padrões a serem alcançados. Os efeitos atravessam o currículo da Educação Física, na medida em que a ideologia neoliberal afirma a necessidade do corpo jovem, atlético, dentro da lógica normativa que visa uma adequação através dos exercícios e demais cuidados para uma vida saudável. O cuidado individual com a saúde salienta a premissa dos bons resultados através do esforço pessoal ao longo da vida, o que inclui uma rotina de exercícios e a adoção de hábitos alimentares e de higiene, extrapolando o ambiente escolar. Assim, os sujeitos aprendem na escola a perseguir o corpo perfeito em nome de uma suposta satisfação individual, que é condicionada pelos elementos ideológicos do neoliberalismo. Existe um neo-higienismo camuflado diante dos projetos culturais em torno de uma norma monocultural. Percebe-se, em toda essa linearidade, uma produção incessante de corpos que sigam as normas. Para tanto, além da produção de identidades saudáveis pelo currículo escolar, também é fundamental o estabelecimento de uma relação de consumo não só com as práticas corporais, como também com produtos comercializáveis que prometem corpos belos e vidas felizes.

Porém, segundo Marcos Garcia Neira (2015, p. 289), "A contrapartida dessa dinâmica homogeneizadora das últimas décadas é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação que se manifesta em uma reivindicação da diversidade". Na mesma medida em que existe um projeto de Estado-nação que garanta a manutenção dos aspectos do neoliberalismo, constata-se um movimento de resistência que busca a afirmação do direito às diferenças, à pluralidade e a diversidade cultural. Todos os sujeitos que em determinados espaços constituem os grupos subjugados e subalternizados estariam atuando nesses movimentos de resistência, articulados através dos movimentos sociais. Essa nova demanda social atravessou também a dinâmica e os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, intensificando a contradição da prevalência da cultura hegemônica nos currículos.

O ponto a ser ressaltado no presente momento é a visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, "corrigindo injustiças" contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais. (NEIRA, 2015, p. 291)

Tais mudanças apareceram tanto na produção de documentos norteadores, legislações específicas, quanto em mudanças curriculares, tornando-se necessário criar mecanismos que potencializassem e visibilizassem a voz desses grupos minoritários politicamente. Se a sociedade é multicultural, o currículo escolar não pode ser monocultural, portanto, faz-se necessário o questionamento dos currículos que visibilizam determinadas culturas em detrimento de outras. Jorge Eto e Marcos Garcia Neira (2017, p. 584) dizem que

No século XXI, as teorias pós-críticas passam a ser utilizadas na área da Educação Física, com destaque para os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF). Trata-se de um coletivo formado por professores de Educação Física que atuam nas redes pública e privada da região metropolitana de São Paulo. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos pós-críticos, experiências pedagógicas são planejadas, colocadas em ação e discutidas.

Esses pressupostos teóricos são importantes, já que, a partir dessas concepções, o professorado realiza ações didáticas partindo da ocorrência social das lutas, danças, brincadeiras, ginásticas e esportes que são constantemente interpretados e produzidos. Transformados em textos, são feitas leituras dos mesmos a partir dos adereços, da

organização, dos rituais, da gestualidade e dos significados atribuídos, bem como a produção a partir da experiência de (re)criação na própria prática corporal. Para tanto, desenvolvem situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, aprofundamento, ampliação, ressignificação, registro e avaliação, e os princípios que agenciam as professoras e professores são articulação com o projeto político-pedagógico da escola, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, favorecer a enunciação dos saberes discentes e evitar o daltonismo cultural. Com isso, busca-se à fazer ecoar outras vozes que não só a de grupos hegemônicos, reconhecendo e valorizando o patrimônio cultural corporal dos grupos que coabitam a sociedade e afirmar as diferenças, mediante aquilo que se denomina currículo cultural da Educação Física. Partindo do pressuposto de que não existe um saber melhor e um saber pior, que todos os grupos produzem cultura e que a linguagem é uma forma de produção da realidade, toma-se como conhecimento tudo o que é produzido, não sendo hierarquizado em grau de importância.

Nesse contexto é possível perceber que, atualmente, crescem as discussões que relacionam gênero e Educação Física, bem como as imbricações relacionadas (raça, sexualidade, classe, etc). Com isso, é possível pensar que novas análises têm sido feitas no que tange ao assunto supracitado, de maneira a se criar condições diferentes das já citadas, ou de aprofundamento do que já vem sendo produzido, sendo possível pensar nas intervenções pedagógicas a partir do panorama referenciado nas produções, produzir novos currículos a partir da própria prática e, com isso, novos territórios a cada encontro na escola. Sendo a prática pedagógica o foco deste trabalho, buscar-se-á refletir acerca desta no currículo cultural, analisando as imbricações possíveis entre os Estudos Feministas, Queer e o currículo cultural.

4. Uma narrativa do campo

O relato de prática foi desenvolvido pelo professor Leandro e a pesquisadora, tendo em vista que ambos participaram da construção do planejamento das aulas e de sua realização. A partir de conversas ao término das mesmas, ambos puderam trocar as impressões que tinham sobre o que vinha sendo experienciado e pensar no como prosseguir. Permitir-se-á o uso da primeira pessoa do plural, para que as subjetividades e as marcas do professor e da professora, na condição de autor e autora, estejam mais pulsantes e presentes. Neste capítulo será possível compreender como foi pensado o percurso curricular, com algumas pequenas análises pertinentes de serem feitas ao longo da narrativa. A posteriori, será realizada a análise aprofundada do que foi narrado, recorrendo aos campos teóricos supracitados.

A escolha de colocar o relato na íntegra como parte constituinte do presente relatório se dá por compreender a importância desse material como suporte para que o leitor ou leitora compreenda as relações entre teoria e prática. Por muito tempo, professoras e professores em sua formação ou continuada expuseram - e ainda expõem - o quanto que, por vezes, colocar em prática determinadas perspectivas teóricas é complexo, parecendo até, por vezes, inatingível, principalmente quando se pensa em escolas que carecem de estrutura para o desenvolvimento do trabalho. Marcos Garcia Neira (2017), em um de seus trabalhos, fala sobre a potencialidade dos relatos de experiência, uma vez que são documentos que descrevem a ação e os processos reflexivos das professoras e professores autoras/es das narrativas, explicitando o percurso realizado. O material empírico se torna uma importante fonte de conhecimento, onde se enfatiza o saber pedagógico e os saberes docentes:

Quando produz um relato de experiência, o professor procura explicitar sua intenção em cada atividade planejada, bem como suas reflexões e observações ao longo do projeto didático, de forma a propiciar a reflexão e busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico. O relato possibilita, ainda, minimizar a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam dele se beneficiar. (NEIRA, 2017, p.. 55)

Essas observações, fotografias e filmagens permitiram elaborar uma descrição detalhada da prática. Sendo o relato de experiência um artefato que compila a multiplicidade de ações e possíveis reflexões advindas do trabalho do professorado, acredita-se que a narrativa de como o trabalho pedagógico foi realizado seja importante, pois possibilita a ampliação do leque de quem o acessa sobre propostas didáticas para discutir o tema com crianças do Ensino Fundamental, mas também com jovens e adultas/os, ajuda na pulsão da

criatividade docente na criação de outras formas de se discutir o tema, além de servir de suporte para possíveis formações que queiram utilizar tal pesquisa como material de apoio. O relato será analisado posteriormente mediante confronto com o quadro teórico. Vale ressaltar que, sendo um relato, ele é uma possível narrativa do que ocorreu nas aulas, construída a partir do olhar de duas pessoas envolvidas com o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho realizado. Cada relato, ao ser escrito por pessoas diversas, mesmo que de um mesmo momento, pode trazer perspectivas muito distintas, então ele nunca é a reprodução exata do ocorrido. Pode-se pensar no relato, até mesmo, como uma nova produção.

Em fevereiro de 2019, as turmas de 5º ano da escola Heidi Alves Lazzarini, localizada na Zona Sul de São Paulo, iniciaram a tematização do basquete. O professor mapeou os conhecimentos que possuíam sobre a modalidade, vivenciando a prática, criando hipóteses sobre as regras e posteriormente aprofundando os estudos sobre elas, e assistindo jogos de diferentes times para acessarem mais informações sobre o esporte. Esse trabalho foi desenvolvido exclusivamente pelo professor Leandro, uma vez que a nossa participação deu-se após o recesso do meio do ano.

No segundo semestre, as crianças voltaram do período de férias contando sobre as vivências que tiveram com o basquete, tendo relatado ir à parques e ao SESC para jogar, adaptado cestas em casa, e que perceberam que nem sempre as regras eram as mesmas, a depender dos espaços em que a prática ocorria¹⁵. Algumas crianças também disseram não gostar do basquete, pois, para elas, tudo era falta, sendo também um jogo com muitas regras. A partir disso, questionamos sobre quais seriam os possíveis motivos de o jogo ser construído dessa maneira e obtivemos muitas reflexões sobre como isso ocorreu. Pensaram que a pessoa que inventou o basquete estava com vontade de criar um jogo de muitas regras, ou que elas eram para diferenciar o basquete do futebol americano, bem como que as regras existiam para que as/os jogadoras/es não se machucassem tanto. Quando perguntamos se elas sabiam quem havia criado o basquete, as crianças disseram que podiam ser os gregos, um outro grupo de crianças da época ou até mesmo que o jogo havia sido criado por acaso. Sendo assim, as perguntas que balizaram o próximo encontro foram "Quem inventou o basquete?", "Em qual

¹⁵ É importante dizer que, mesmo que o professor Leandro já tivesse feito o mapeamento no começo do ano, esse era o momento de primeiro contato meu com a turma, logo, era meu momento de mapeamento, tanto para conhecer as crianças quanto para entender quais conhecimentos elas possuíam da prática corporal que vinha sendo tematizada. Tendo em vista que é o encontro e o fazer diário que tecem o currículo cultural da Educação Física, é isso que geraria as fagulhas criativas para refletir sobre os próximos passos a serem dados.

cidade e país em que foi inventado?", "Por que foi inventado?", "Como foi inventado?" e "Como foram os primeiros jogos?".

As crianças fizeram a pesquisa em casa e trouxeram algumas respostas para compartilhar entre si. Pelas informações obtidas, o jogo foi criado em Springfield, Massachusetts, nos Estados Unidos, por um professor de Educação Física canadense chamado James Naismith, sendo que a primeira partida aconteceu em 1892. Nessa, cada equipe possuía nove jogadores (9x9), utilizaram uma bola de futebol para jogar, e a partida foi assistida em média por 200 pessoas, com uma pontuação de 1x0. Os motivos pelos quais a modalidade passou a existir eram o inverno rigoroso; alunas/os que não gostavam de praticar ginástica no inverno; e o pedido do diretor para que inventassem um novo jogo que pudesse ser praticado em locais fechados e abertos¹⁶. Com a pesquisa realizada, as crianças começaram a se questionar sobre o resultado do jogo, já que as regras que conheciam e a pontuação eram diferentes. Queriam compreender como aquele resultado tinha sido possível. A partir da leitura do texto *"The Origin of Basketball"*¹⁷ (NAISMITH, 1941), as crianças puderam perceber, através de uma narração do próprio James Naismith, como se deu o processo de criação do basquete e das 13 primeiras regras. Ao longo da leitura do texto, as crianças foram levantando dúvidas e fazendo comentários e, dentre eles, alguns nos chamaram atenção:

"Por que os negros são os melhores no basquete? Por que só os negros jogam tão bem basquete e os branquelos não? Na NBA os negros são os mais fortes, mais habilidosos. Veja os jogadores Stephen Curry, Michael Jordan, Lebron James, Shaquille O'Neal, Allen Iverson, James Harden, Kyrie Irving, Kobe Bryant, Isaiah Thomas, Dennis Rodman, Magic Johnson, Russell Westbrook, todos os negros."- comentário do P¹⁸.

"Eu acho que os negros e os morenos jogam melhor, sem preconceito, porque nós morenos jogamos com raça."- comentário do V.

"Só os meninos que falam, e as meninas?"- comentário do P.

"As meninas só ficam brincando na quadra."- Comentário do K.

¹⁶ Ao longo das aulas, neste primeiro momento, nos atentamos a observar as relações das crianças, entendendo como se estabelecia a dinâmica entre elas. Algumas situações nos chamaram atenção, como a disposição dos corpos em momentos de diálogo, onde meninos eram mais expansivos e meninas mais retraídas. Percebemos também que um dos meninos tinha grande influência nas demais crianças, de maneira que quando ele expressava sua opinião, grande parte dos meninos concordava com o que ele dizia. Ele sempre fazia piadas com as/os colegas (principalmente com as meninas ou com os meninos que não seguiam o padrão masculino heteronormativo de comportamento) e tinha costume de falar enquanto suas colegas estavam fazendo alguma intervenção na aula. Essas nuances que observamos e que acreditávamos que sinalizavam pra alguns possíveis caminhos, mas sem ter a certeza de como os próximos momentos aconteceriam.

¹⁷ Disponível no livro *"Its Origin and Development"* de James Naismith e Clair Bee. Association Press: New York, 1941. Tradução livre feita por nós para lermos para as crianças.

¹⁸ Optamos por abreviar o nome das crianças a fim de preservar suas identidades.

As questionamos sobre porque elas achavam aquilo e disseram que viam jogadores negros melhores do que os brancos, mesmo havendo bons jogadores brancos e que as meninas, na Educação Física da escola, sempre ficavam brincando na aula e não participavam. As alunas¹⁹, por sua vez, não se colocaram nessa discussão, mesmo quando os meninos perguntaram porque elas não participavam. Essa postura sinalizava que o trabalho a ser desenvolvido ao longo do semestre poderia ir no sentido de tentar propiciar momentos de escuta entre as crianças, pensando e criando ambientes para que essas vozes e esses corpos pudessem ser ouvidos, vistos, percebidos e potencializados de formas outras, e se sentissem confortáveis no ambiente em que estavam. Por entendermos a educação como um instrumento de justiça social, tentaríamos reconhecer todas as vozes, mas assumindo que essa ação sozinha não é suficiente e que seria necessário, no decorrer do semestre, pensar em como ampliar estas ações.

Ao fim dessa aula, combinamos com as crianças que fariamos vivências no basquete com as regras antigas, para que elas pudessem experienciar como foram as diferentes formas de se jogar até chegarmos ao modelo atual. Para a escolha dos times, a turma tinha um combinado de que quem escolhe é selecionada/o através do número da chamada (em cada aula os números ímpares em ordem crescente escolhem, depois reiniciando a lista de chamada pelos números pares, e assim sucessivamente)²⁰, sendo que esta não é uma proposta rígida e, em alguns momentos, as crianças preferem saber ou propor quem vai escolher os times de outra maneira. É possível perceber que no momento de escolha dos times, as crianças têm uma maior preferência por escolher aquelas que consideram ter maior habilidade técnica e compreensão da tática. A sala, que conta com 16 meninos e 13 meninas, se separa em times mistos para jogar, onde os meninos geralmente são escolhidos primeiro. Percebemos ali que a ideia de que as meninas são menos habilidosas do que os meninos já guia as ações das crianças, bem como uma necessidade de vencer as partidas, mesmo quando o objetivo da aula havia sido colocado como sendo a vivência no basquete com as regras antigas. Tínhamos, aí, alguns sinais de questões para serem problematizadas e ampliadas.

Após as primeiras partidas com regras e um modelo de jogo diferente, fizemos uma conversa sobre o que elas acharam de jogar de distintas maneiras. Elas relataram gostar,

¹⁹ O uso da escrita binária - alunos e alunas - se dá na medida em que as crianças diziam se identificar como meninos e meninas naquele momento. Nas demais passagens do texto, tentar-se-á deslocar esse padrão da escrita, tentando visibilizar também os sujeitos não-binários, mas entendendo e assumindo as limitações da língua, que por conta de sua construção histórica, acaba por ter muitas palavras que seguem esse jogo binário.

²⁰ Esse era um combinado existente na turma antes da pesquisadora chegar. Entende-se que as formas de escolher time que não enfatizem o gênero dos sujeitos (por exemplo: hoje meninos escolhem, amanhã meninas), colaboram para a descentralização, em certa medida, desse aspecto nas aulas. Também é possível pensar em formas de organizar as equipes que não impliquem na “escolha”.

contaram que jogar com um balde não colocado tão alto quanto a cesta facilitou para fazer os pontos e que foi divertido. Perguntamos, então, porque achavam que as regras do basquete mudaram de tempos em tempos, seguindo na investigação do porquê o basquete tem tantas regras e se de fato tudo é falta. As crianças expuseram suas hipóteses, pensando que poderia ser para o jogo evoluir, para que o jogo ficasse mais disputado, para melhorá-lo, torná-lo mais competitivo e interessante e para deixá-lo mais fácil ou mais difícil. Fizemos num momento seguinte, uma identificação de quais foram as mudanças principais nas regras de antigamente até chegar nas atuais, nos apoiando na leitura de um texto chamado "*The Penalties*" que trazia as informações. Nas observações que fizemos do jogo de basquete, percebemos, além da configuração da escolha dos times, que no decorrer das partidas as meninas chamavam os meninos para que eles passassem a bola e, mesmo quando elas estavam sozinhas, elas preferiam passar para um colega que estivesse marcado. Em termos de estratégia, essa escolha poderia ser questionada, tendo em vista que o passe para um/a parceiro/a que está livre poderia ser mais eficaz, pensando a partir dos objetivos do jogo, mas, aparentemente, os critérios de escolha eram regidos pelo gênero e pelas normativas que constroem essas identidades. Além disso, observamos que quando uma menina conseguia disputar a bola e ter a posse dela, caso ela errasse, era interpelada com muitos questionamentos e até mesmo com afirmativas de que não sabia jogar, enquanto o tratamento para com meninos que erravam não era o mesmo. Essas observações também foram importantes para pensar as aulas vindouras.

Concomitantemente, entramos em contato com um árbitro profissional, que também é coordenador na escola ao lado e conhecido do professor Leandro, para que pudesse vir à escola conversar com as crianças sobre o basquete e possíveis dúvidas que elas pudessem ter. As crianças se entusiasmaram com a ideia e fizeram uma lista de perguntas que poderiam fazer no dia da visita e que, posteriormente, foram organizadas junto às elaboradas pelas outras turmas. Dentre as dúvidas da turma do 5ºE, foram levantadas 23 perguntas sobre as regras do basquete, sobre arbitragem, curiosidades da vida pessoal do árbitro Saulo e do basquete, bem como da história da modalidade. Três destas perguntas chamaram nossa atenção:

- 1) *Por que os negros se destacam mais do que os brancos?*
- 2) *Por que os jogadores negros se envolvem em crime e gangue e são presos?*
- 3) *Por que os homens se destacam mais no basquete?*

As crianças pareceram se engajar muito em entender determinados lugares sociais que os corpos ocupam no basquete. Perguntamos por que elas acreditavam que os negros jogavam melhor que os brancos, de onde vinha a informação de que os jogadores negros se envolviam em crimes e eram presos e por que elas consideravam que homens se destacavam mais no basquete. Ao longo do diálogo, a cada opinião trazida pelas crianças que nos chamava maior atenção, parávamos para pensar sobre ela, mesmo que minimamente, fazendo perguntas que estimulassem a discussão. Anotamos as falas para que pudéssemos refletir sobre como prosseguir com um debate mais aprofundado posteriormente. As crianças fizeram observações sobre as questões relacionadas ao entrecruzamento de raça, classe e gênero:

"O homem tem mais habilidades, o homem é mais rápido, a mulher corre que nem uma tartaruga."- comentário do D.

"A mulher é mais habilidosa do que o homem."- comentário do V.

"Os homens eles têm mais liga pra jogar, mais patrocínio. Tipo na NBA, não tem tanta mulher, e também têm poucas ligas pras mulheres jogarem, aí quando tem uma liga elas se divertem."- comentário do P.

Durante os comentários, não colocamos nossa opinião para deixar com que as crianças construíssem e expusessem seus pensamentos sem influência da forma como pensávamos, nos limitando a fazer novas perguntas somente para estimular a continuação do debate, e para que pudéssemos criar um espaço onde essa subjetividade aparecesse através do discurso. Quanto à pergunta feita sobre os negros jogarem melhor do que os brancos, as crianças concluíram que não conseguiam chegar em uma boa hipótese do porque achavam isso. Sendo assim, esperamos para ver o que o árbitro teria a dizer, já que a pergunta tinha sido pensada enquanto estávamos elaborando o questionário para esse encontro.

A partir do que as crianças comentaram, pensamos em seguir com as práticas onde as regras antigas do basquete eram contempladas, propondo que uma menina fosse a juíza da partida, já que geralmente os meninos pediam para ocupar esse lugar. Uma das meninas da turma se voluntariou e, antes de irmos para a quadra, relembramos com as crianças quais eram as regras com as quais jogaríamos naquele dia. Ao longo das partidas, foi possível perceber que os meninos questionavam mais intensamente a árbitra sobre as cobrança de faltas, sendo que, um dos meninos, que sempre acha ruim se questionado quando era juiz, foi falar com a menina para dizer que ela estava apitando errado e que ela não sabia o que estava fazendo. Em determinado momento, ele foi até ela e se voluntariou para ocupar seu lugar e apitar o jogo, pois achava que ela não estava desempenhando bem este papel. Nesse momento

optamos por intervir, conversando com esse menino individualmente em um primeiro momento. Ao final de uma das partidas, algumas meninas de ambos os times que estavam em quadra vieram conversar conosco, relatando estarem incomodadas com a forma como a partida ocorrera. Suas falas marcavam como as relações de gênero ditavam o ritmo dos jogos:

"A gente poderia tirar todos os que mais aparecem no jogo e deixar os que menos aparecem, porque eles não tocam a bola."- fala da A.

"Várias pessoas, os que são os melhores."- meninas falando sobre quem não passa a bola.
"A gente fica assim ó -mostrando que estão paradas- porque a gente sabe que a gente não vai receber a bola."

"A gente já falou pra eles 'passa a bola'." ²¹

"Porque eles são os únicos que pegam na bola, eles não sabem trabalhar em equipe."- meninas falando sobre como elas acham que os melhores ²² jogadores da sala agem.

"Tipo assim, 'pula, aquela menina é melhor, então eu não vou passar a bola pra ela, eu jogo pro meu outro amigo que é melhor, senão a gente vai perder'."- meninas relatando como elas acreditam que os meninos pensam.

Concomitante ao diálogo que se estabeleceu entre nós e elas, a próxima partida composta por dois outros times estava acontecendo em quadra, fazendo com que elas pudessem usar recortes daquele momento para exemplificar seus pensamentos. Elas mostravam situações em que ouviam as meninas dos times chamando os meninos para que pudessem jogar, mas, ainda assim, eles monopolizavam a posse de bola e jogavam individualmente ou com a parceria de outros meninos. Isso justificava, para elas, a necessidade de haver um momento em que elas pudessem jogar somente entre meninas, para que tivessem uma partida em que todas jogassem efetivamente, sem ficar à margem da atuação dos meninos. Tentamos instigá-las a falarem para os meninos sobre o que elas estavam percebendo, já que o assunto nunca tinha sido colocado dessa maneira por elas. Nossa intenção era levantar, junto a elas, perguntas e falas que elas mesmas pudessem levar aos meninos para que eles percebessem o incômodo delas com relação à forma como estavam jogando. Ao fim, percebemos que elas queriam que mediássemos esse processo, principalmente porque queriam propor uma mudança de estrutura na constituição dos times (só de meninas e só de meninos) ²³. Incentivamos, mais uma vez, que colocassem suas

²¹ Nem todas as falas serão indicadas de quem foi os dizeres, pois, por vezes, na transcrição dos áudios ficam muitos ruídos ao fundo, dificultando a identificação de quem eram as vozes.

²² Termo utilizado por elas.

²³ A partir das pesquisas feitas por Daniela Auad e Luciano Nascimento Corsino (2012, p. 60), é possível questionar a efetividade do uso da proposta de aulas separadas como forma de resolução de conflitos em

opiniões e percepções, para tentar potencializar vozes que vinham sendo silenciadas e/ou ignoradas em um ambiente em que geralmente não apareciam, deixando claro, porém, que sistematizaríamos propostas para refletir sobre a questão.

Pensando nos diálogos estabelecidos com as crianças, bem como nas perguntas feitas e nos comentários cotidianos, pensamos em um momento para discutir com elas as questões de gênero e raça trazidas. Colocamos impressas na lousa as falas delas mesmas e que tínhamos anotado, para que servissem de disparadoras para uma discussão.



Imagem 1: lousa com o registro das falas das crianças para discussão

Ao chegarem na sala, pedimos para que lessem as frases e pensassem sobre o que estavam lendo. Em seguida, pedimos que expressassem opiniões sobre o que leram. Algumas crianças identificaram as frases como suas em outros momentos, outras não perceberam que foram autoras daqueles dizeres. Tínhamos o objetivo de, a partir das falas das crianças - tanto das que foram ditas, registradas e colocadas como disparador para a proposta, quanto as falas do debate que surgiriam a partir disso- buscar compreender como elas estavam entendendo e sistematizando a ideia relações marcadas por gênero e seus entrecruzamentos a partir das experiências que vivenciam nas aulas de Educação Física.

detrimento do gênero. Para a autora e o autor, "os conflitos de gênero ocorrem nos dois momentos (*misturas* e *separações*) de organização das aulas; no entanto, nas separações eles são menos evidentes, operam de forma mais silenciosa. Nas misturas, pelo contrário, eles ocorrem explicitamente, parece ser mais fácil percebê-los". Desta maneira, considerávamos importante que as crianças mantivessem a escolha de times mistos, mas não queríamos impor uma solução sem deixar que participassem da sua construção. Sendo assim, combinamos uma aula em que os times tivessem essa separação por gênero para que ao final pudessemos refletir se a solução proposta por elas foi efetiva ou não e pensar nos motivos disso.

Os meninos iniciaram a discussão e se mantiveram falando por muitos minutos. Disseram que achavam que as meninas deveriam se esforçar mais, participar mais da aula e com atenção, parar de conversar, observá-los jogar para aprenderem a fazê-lo, justificando que não passavam a bola para elas porque preferiam passar para alguém em quem eles confiassem e que faria o ponto para o time. Um desempenho que garantisse a maior possibilidade de vitória parecia ser uma prioridade para as crianças, pois a partir disso os times poderiam aumentar ou diminuir suas chances de ganhar ou perder. As crianças retomaram a ideia de fazerem times de meninas e de meninos, pois assim os meninos poderiam jogar com toda sua competitividade, destreza e agressividade de jogo (a qual as meninas disseram ter medo) e as meninas poderiam, segundo os meninos, olhar para eles jogando para aprenderem e depois jogar entre elas. Ao mesmo tempo, na visão delas, esse momento seria importante para que tivessem garantido um espaço de protagonismo, onde se sentissem à vontade para jogar. Essa proposta partiu de meninos e meninas que buscavam coletivamente maneiras de se fazer presentes na aula. Compreendíamos que aquela maneira de se formar os times não seria a mais indicada, mas queríamos que as crianças percebessem por elas mesmas que isso não era necessariamente era o caminho mais potente para um deslocamento. Algumas falas chamaram mais atenção para que pudéssemos formular perguntas que instigassem a continuidade do debate:

Falas de meninos

"Não é por causa que nós homens corremos mais rápido, é porque as meninas ainda não são acostumadas a jogar esse tipo de esporte."- fala do K.

"Professora, sabe esses negócios que os homens são mais rápidos que as mulheres? Eu acho que as mulheres no futebol, no basquete, elas têm tipo uma conexão, elas. Homem não, ele vai na raça, eles não conversam contra os caras lá. Ontem eu estava assistindo um jogo do Corinthians, foi contra um time lá que não lembro o nome agora. A Band fez uma brincadeira com a zagueira do outro time e acho que a atacante do outro time. Eu nunca vi um esporte masculino eles fazendo isso não. Se comentando isso antes do jogo."

"Se as meninas quiserem aprender a jogar basquete, elas têm que prestar mais atenção e quando os meninos estão jogando, elas têm que prestar atenção porque elas ficam brincando."- fala do V.

"Professora, nós somos um pouco mais fominhas porque nós, pelo menos pra mim, eu e algumas pessoas tentam se manter no pódio, entre os três melhores da Educação Física da sala. É por isso que ninguém toca e tenta fazer cesta sozinho."- fala do K.

Falas de meninas

"Eu não acho que a mulher tem menos habilidade do que o homem. Eu acho que a mulher tem mais medo de se machucar do que o homem, porque menino geralmente se machuca e não chora, nada. Elas não querem se machucar, elas sabem se prevenir. Os meninos não, eles ralam o joelho, continuam, rolam no chão, pronto."- fala da S.

"G., você já perguntou pra alguma menina se ela se dedica ou não? Tem uns meninos que não se dedicam. Tem umas meninas que se dedicam, mas elas não aparecem no jogo porque eles não trabalham em equipe. Tem umas meninas que elas têm como pegar a bola, mas elas não conseguem, porque os meninos pegam as bolas pra eles."- fala da S.

"Tem algumas meninas que se dedicam na quadra e não ficam brincando, mas mesmo assim, eles não passam a bola. Eles só passam a bola entre os meninos. Eles não passam as bolas nem pras meninas dedicadas."

A partir dessas falas das crianças, é possível perceber uma infinidade de constructos existentes. Os meninos se consideram mais habilidosos do que as meninas, colocando que participam mais, são referência de bom desempenho e, em alguma medida, as meninas também (re)produziam esse discurso, mesmo que estejam defendendo que devem ter um espaço garantido para jogar, independente de jogarem bem ou não. Percebe-se também que as crianças têm uma grande preocupação com o desempenho na modalidade, pois a inferioridade de um time aparentemente surgiria a partir de uma derrota em alguma partida. Com isso, crianças que naquela prática específica não conseguissem se destacar, teriam que participar menos para não gerar instabilidade na partida. A ideia meritocrática de que só quem se dedica pode ser merecedor de algo (e este algo, nesse momento, seria a chance de participar do jogo de maneira efetiva) também pode ser percebida no discurso das crianças. O direito à prática como forma de experienciá-la não era percebido como universal para as crianças.

Para avançar no diálogo com outras reflexões a partir do que estava sendo exposto, perguntamos às crianças *"O que é uma pessoa dedicada?"*, *"Por que as meninas que têm de se dedicar?"*, *"Em quem eu confio para jogar comigo? Por que?"*, *"E as crianças que estão dizendo que não sabem jogar? Como nos relacionamos com elas?"* e *"Como que cada um e cada uma de nós se porta na quadra? Eu contribuo para um espaço agradável para a participação de todos e todas?"*, por exemplo. Fomentávamos a discussão anotando falas daquele momento para que pudéssemos pensar nos próximos questionamentos, bem como aspectos que percebíamos ser importantes para os próximos passos.

Ao longo da conversa percebemos que as crianças têm muito enraizada a ideia de desempenho nas práticas esportivas, valorizando somente o corpo que se destaca dentro do que se espera tecnicamente em determinada modalidade. O princípio de dedicação, ou seja,

de que o esforço pode fazer com que você atinja o nível necessário de desenvolvimento motor para se destacar (nesse caso) no basquete, faz com que as crianças criem crivos que permitam selecionar quem pode e quem não pode acessar aquele espaço; quem tem direito e quem não tem direito à prática corporal; quem pode e quem não pode ser ouvido. Quando as meninas começaram a indicar que os meninos não davam espaço para suas falas, que eles não passavam a bola e que não jogavam de maneira coletiva, eles ficaram com uma postura defensiva, reforçando a ideia de que se elas fossem dedicadas e jogassem bem (de acordo com o que eles consideram por dedicação e bom desempenho), elas conseguiriam ter espaço na quadra.

Ouvir as crianças e ter uma observação atenta da forma como elas se portavam nas aulas nos ajudou a perceber que esta gestualidade validada e reconhecida era a que elas buscavam. A partir disso, um de nossos desafios seria pensar em como fazer com que as crianças compreendessem que cada comunidade pode produzir e tornar possível sua própria gestualidade, independentemente da prática tematizada, já que o significado seria construído em movimento e constante fluxo. E mais do que isso, como iríamos produzir, em nossas ações didáticas, junto das crianças, essas possibilidades outras. Construir isso quando se tematiza uma modalidade esportiva é mais difícil, tendo em vista a forma como a mesma é lida através das metodologias científicas. Desta maneira, tínhamos que pensar em propostas de ampliação, para que as crianças tivessem a oportunidade de acessar outras formas de significar aquelas práticas (de maneira que elas não conheciām), possibilitando que as crianças vissem e produzissem essa prática de um outro lugar. Combinamos de pensar em convidadas/os para virem conversar com as crianças a respeito da sua experiência com o basquete.

Uma das meninas encerrou a discussão propondo que os meninos pensassem se eles já pararam para observá-las jogando e se eles já se esforçaram para ver qualidades nelas, pois em momento algum estes haviam dito algo de bom sobre as meninas; propuseram também que eles confiassem mais nelas, pois se eles não confiassem, elas não se sentiriam seguras para jogar com eles. Então sugerimos que refletissem sobre o que havíamos conversado para as próximas aulas.

Como forma de encerramento daquela aula, passamos o vídeo *Invisible Players*²⁴ para servir como mais um instrumento de reflexão das crianças sobre a visibilidade da mulher e do homem nas diferentes práticas corporais, com o objetivo de ajudá-las a perceber que elas

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo>. Acessado 15 out.2019.

também têm esse imaginário da identidade de meninos e meninas por conta de uma construção social que invisibiliza os corpos femininos em determinadas práticas corporais e que fixa características em cada um desses corpos, naturalizando papéis e atitudes que seriam próprias de cada sexo e gênero. Aquele vídeo ajudava, também, na produção de uma compreensão outra desse corpo que por vezes era visto como não existente nesses espaços. Sabíamos que, na mesma medida em que esta atividade problematizava as representações, poderia exaltar a performance esportiva. Tendo isso em vista, pretendíamos trazer, posteriormente, outros vídeos que também mostrassem pessoas fora do esporte de alto rendimento. A tentativa é de questionar a performance, refletindo sobre o direito às práticas corporais, e a partir disso produzir formas outras na aula de vivenciar o basquete.

Bem como no vídeo, onde as pessoas convidadas eram questionadas sobre qual atleta fazia a prática que aparecia em um vídeo, propusemos que as crianças levantassem hipóteses de quem havia realizado cada uma delas. Elas citaram apenas nomes de atletas homens. No futebol, citaram Neymar, Messi, Ronaldo, Ronaldinho, Pelé, Felipe Coutinho e Marcelo. No basquete, Emerson, Michael Jordan e Yago. Já no surf, lembraram-se de Medina e Victor. Ao descobrirem que as ações mostradas foram executadas por atletas mulheres em sua totalidade, as crianças ficaram surpresas. Algumas relataram *“fiquei chateado por não ter falado nenhuma mulher”*; *“me sinto uma formiga”*; *“nunca ouvir falar esses nomes”*; e *“eu preciso aprender mais sobre esporte”*.

No encontro seguinte, as turmas de 5º e 4º ano da tarde, bem como algumas crianças da manhã que vieram no contraturno por interesse no evento, participaram da conversa com o árbitro Saulo, na qual ele elaborou um diálogo a partir dos questionamentos previamente levantados e abriu espaço para mais perguntas e colocações ao final de sua fala. Ele contou detalhes de sua vida a partir das perguntas, relatando que foi jogador de basquete em clubes até os 20 anos de idade, mas citou a dificuldade de se ter isso como profissão, pois é necessário que se tenha bons/as empresários/as para inserir-se em determinados espaços. Ele galgou o espaço de árbitro para continuar inserido na modalidade que tanto gostava, passando por diversos cursos para poder arbitrar em diferentes jogos. Como iniciou esse processo de maneira mais tardia, não conseguiu realizar a prova necessária para que tivesse autorização para ser árbitro internacional, pois existe um limite de idade para que a pessoa faça o teste. Sendo assim, atualmente arbitra jogos nacionais profissionais e jogos escolares, sendo também professor de Educação Física e coordenador pedagógico em uma escola estadual.

Nesse dia, o aluno que havia levantado a questão sobre a participação dos negros e dos brancos no basquete, fez sua pergunta ao Saulo, que respondeu que os negros jogavam

melhor por uma questão de genética, que favorecia um maior desempenho em esportes de impacto, mas que também existiam muitos jogadores brancos que eram bons (embasamento no determinismo biológico). Em seguida, apresentou outro argumento que se opunha, em certa medida, ao primeiro, salientando que nos Estados Unidos se tem um incentivo desde muito cedo à participação das crianças no esporte, principalmente no basquete, e isso favorece que determinados grupos sejam mais participativos nesta prática corporal.

Uma outra pergunta interessante feita por uma aluna do 4º ano foi sobre árbitras mulheres. Como nenhuma pergunta havia tocado no assunto de jogos apitados por árbitras mulheres, a menina perguntou se essas existiam na profissão. Saulo respondeu que sim, mas sinalizou que nem sempre foi permitido às mulheres acessarem estes cargos e que, por um período, autorizava-se que as mulheres somente apitassem jogos femininos. Citou que atualmente existem boas árbitras mulheres que apitam os jogos e estão presentes em jogos profissionais ou estudantis.

Na aula seguinte, iniciamos a conversa querendo saber a opinião das crianças sobre a visita do árbitro e quais informações elas acharam interessantes. Elas ficaram contentes por ele ter prestado atenção em todas as perguntas e a tudo o que era solicitado, além de se surpreenderem por ser a primeira palestra dele, pois imaginavam que ele fazia isso cotidianamente por ser um árbitro profissional. Ficaram felizes por terem sido a primeira experiência dele como palestrante e que tinham gostado da presença de alguém famoso na escola. Alguns comentários específicos chamaram nossa atenção, por serem de um tema que vem percorrendo as aulas:

“Ele falou que por causa que do basquete ter nascido nos Estados Unidos, o negro tem mais naturalidade com o basquete.”

“Ele falou que os negros têm mais habilidade que os brancos mesmo por causa da genética dos negros.”

“Eu acho que ele falou da genética, porque antigamente os negros eram escravizados e eu acho que a genética do negro é mais forte em jogos assim.”

“Meu pai também já falou sobre isso.”

Perguntamos, ao fim, se o aluno havia se sentido contemplado com a resposta dada pelo árbitro acerca de sua pergunta sobre negros jogarem melhor do que os brancos, e ele disse que sim pois já havia ouvido aquela teoria antes. Para nós, esta era apenas uma possível resposta sobre o assunto (a qual não concordávamos), pois existem outras visões sobre desempenho de negros e brancos, homens e mulheres, que levam em consideração fatores

culturais, sociais, históricos e econômicos sobre o tema, sem dar enfoque ao caráter biologicista. Sendo assim, relembramos que ainda teríamos a visita do Tiago, ex-jogador de basquete e professor de Educação Física, e da professora Bruna, atleta universitária, técnica de basquete e estudante de Educação Física, que poderia expandir os horizontes sobre o assunto.

No encontro seguinte, fomos à quadra com as crianças para jogar basquete com as regras atuais. Quando anunciamos que iríamos para a quadra, um aluno sugeriu que só as meninas escolhessem o time naquele dia. Perguntamos porque ele estava dando aquela sugestão na forma como se escolhia os times. As crianças conversaram entre elas sobre qual seria a melhor opção para a escolha dos times e sugeriram que fosse feita com dois meninos e duas meninas, seguindo a ordem de chamada. As questionamos para tentar entender quais eram os critérios para esta escolha e as mesmas disseram que era para contemplar meninos e meninas na escolha dos times. Percebemos, com essa fala, que as crianças consideravam que meninos e meninas pensavam de maneiras distintas no momento de escolha dos times. Sendo assim, fomos para a quadra, os times foram escolhidos e pudemos jogar duas partidas.

Quando as partidas se encerraram, perguntamos às crianças o que elas tinham achado daqueles dois jogos:

"Sobre o fato dos meninos falarem que as meninas não jogam, acho que hoje as meninas jogaram mais. Todas as meninas que eles falaram que não estavam num nível bom, hoje eu acho que elas jogaram melhor." - observação da M. E.

"Pra mim algumas meninas evoluíram bastante e outras têm que se dedicar mais pra chegarem no nível das outras." - observação do G.

"Então, a gente conversou com alguns meninos do meu time e ele começou a passar a bola para algumas meninas também e ficou melhor, e a gente ganhou." - observação da S.

"Eu achei bonito da parte da M. ter escolhido bastante menina e só um menino. Eu tinha falado com o professor sobre isso mesmo, de escolher mais meninas e um menino. Mas se fosse só dois meninos ou um, nós ia se dedicar mais a elas, elas iam melhorar e nós íamos confiar mais nelas do que em nós mesmos. Nós íamos ter total confiança de tocar e elas fazer o que que elas podem e nós não tomar cesta." - observação do V.

Aparentemente, algumas meninas se sentiram mais confortáveis em quadra após o primeiro diálogo que tivemos, percebendo que poderiam ter parcerias com alguns meninos que também se mostraram mais dispostos em trabalhar em equipe. Elas estavam produzindo possibilidades outras de jogar, seja nas suas alianças estratégicas, seja no deslocamento daquele ideal de jogo que estava sendo ressaltado nas primeiras aulas. Alguns meninos

também se permitiriam essa produção outra, mais distante da que vinha sendo cobrada do ponto de vista da eficiência e eficácia de acordo com os padrões de alto rendimento. Cada momento em quadra era uma produção diferente do e no ato de jogar basquete. Eram esses caminhos que buscávamos para as próximas aulas.

Mas, mesmo com essa mudança, percebemos que muitas crianças ainda não estavam se sentindo à vontade, e um dos meninos explicou que, para ele, nada tinha mudado, pois as meninas continuavam brincando durante as partidas e que ele ainda não estava disposto a confiar nelas. Através da fala da S., percebemos uma ampliação da criação de estratégias de jogo, pois ela expôs a ideia de que a coletividade no basquete é importante para que a partida seja boa, independentemente do time ganhar ou perder. A criação de estratégias para o jogo era um dos pontos que queríamos ampliar posteriormente com as crianças.

Ao fim da aula, três crianças ficaram na quadra para conversar conosco, pedindo nossa ajuda para mediar essa situação. M.E. disse que estava ficando muito incomodada com essa 'liberdade' (termo usado pela aluna) dos meninos em acharem que podiam generalizar que todas as meninas não se dedicavam. Os dois meninos, E. e D., que estavam presentes, concordaram com ela e disseram que estava faltando uma maior observação do grupo de meninos por parte deles mesmos. Dentre o que foi falado, algumas pontuações foram bem importantes para pensarmos os encaminhamentos pedagógicos:

"Eles falam que as meninas não estão evoluindo. Qual dos meninos joga bem? Tem uma parte das meninas também que jogam bem. Mas na opinião deles eles falam que tem só alguns meninos que estão evoluindo. Não é a opinião deles? Então, mas por que tá um monte de falação que as meninas não estão jogando bem?"- observação da M.E.

"Acho que tem que ter uma aula só pras meninas jogarem e os meninos verem como estão jogando, pra ver o potencial delas, prestar mais atenção."- observação do D. com a M.E.

"Igual o V., a bola só fica com ele, ele não dá pra nenhuma menina que tá no time dele, porque ele acha que as meninas não vão fazer ponto. Ele disse lá na sala de aula que as meninas não vai conseguir fazer, que ele vai porque ele é alto. Tem menina que é alta, que consegue. Só que ele acha que as meninas não têm potencial pra fazer uma cesta, ele acha que só os meninos, porque ele é alto."- observação da M.E.

"Na minha opinião, os meninos só falam das meninas, eles não sabem falar do jogo, os meninos que jogam ruim. Uma menina joga ruim, ele vai falar da menina que joga ruim e não dele. Ai os meninos que tá jogando eles não deixam as meninas jogarem do jeito que as meninas querem, eles querem jogar do jeito que eles querem pra fazer a cesta."- observação do E.

Nessa conversa, as crianças relataram o incômodo com um menino específico que aparentemente monopolizava o jogo, independentemente de como o time se constituía. Em suas falas, esse menino sempre coloca o quanto é esforçado e se dedica para ser o melhor da turma, e sempre relembra às meninas de que elas têm de observá-los para que elas sejam iguais aos meninos. Indicamos para estas crianças que, nas próximas aulas, daríamos continuidade à tematização levando isso em consideração.

Num momento posterior, antes de começarmos a conversa previamente combinada com as crianças, iniciamos a aula falando sobre o próximo encontro, que contaria com a presença dos atletas Tiago e Bruna. Perguntamos às crianças se elas queriam fazer perguntas específicas e percebemos que as perguntas feitas ao Tiago eram mais ligadas à trajetória dele e as da Bruna mais ligadas a possíveis preconceitos que ela poderia ter sofrido por ser mulher e esportista.

Esse direcionamento das perguntas nos mostrava muito sobre como as crianças compreendem a construção das identidades de gênero. Era possível perceber a perspectiva que as crianças têm de que existe uma diferenciação entre homens e mulheres no esporte. Isso mostrava uma compreensão de um cenário que de fato existe socialmente, mas também que existe uma naturalização de identidades de gênero. Por estarmos tematizando uma modalidade esportiva, estas questões se faziam muito presentes- em outras práticas corporais se têm outras nuances nas relações de gênero. A partir disso, pensamos ser possível duas reflexões distintas, mas possíveis: as crianças, mesmo sem conhecer a convidada, partiram do pressuposto de que era desvalorizada no âmbito esportivo e que sofria preconceitos e dificuldades por ser mulher no esporte, desconsiderando que ela tivesse questões importantes a colocar sobre sua trajetória como atleta ou que pudesse contribuir falando sobre as regras e assuntos ligados ao jogo de basquete especificamente. Esse tipo de pergunta destinou-se ao ex-atleta Tiago, sendo possível perceber que as crianças, mesmo sem expressar verbalmente, o consideravam mais apto a responder sobre o assunto. Da mesma maneira, possivelmente as meninas se identificaram com a Bruna por ela ser mulher, e como elas enfrentavam o preconceito dos colegas, podem ter concluído que a Bruna também sofria preconceito. Por outro lado, mostrava que as crianças estavam ficando mais sensíveis a querer compreender mais sobre a constituição das relações de desigualdade no tocante à gênero, na medida em que abríamos espaço para que o mesmo fosse discutido. Nenhuma dessas possibilidades anula a outra e nem esgotam possibilidades outras que levaram à organização de perguntas, mas tomamos esses pontos como importantes, pensando em nossas observações relacionadas ao tema da pesquisa.

Após levantarmos as perguntas, retomamos o vídeo *Invisible Players* com as crianças, questionando-as sobre o que elas haviam achado, quais suas impressões, porque achavam que o vídeo tinha sido criado e aquelas perguntas feitas, no intuito de fazê-las ampliar a discussão das diferentes percepções que temos desses corpos no esporte:

"Por que eles acham que a mulher não tem as mesmas habilidades que os homens de jogar."- observação da M.E

"Por que o nome das mulheres não é tão destacado na humanidade quanto o dos homens. Por que às vezes as mulheres não têm tanta habilidade, sempre os homens estão em primeiro lugar e às vezes eles não olham para as mulheres que também são muito boas. A Marta é muito muito boa no futebol, ela é a melhor do mundo no futebol. Então, eu acho que às vezes a gente tem que olhar mais pras mulheres porque os homens estão lá no sucesso também, mas temos que olhar pros dois igualmente"- observação da S.

"Eu acho que nós homens temos uma dificuldade, certo? Mas acho que os homens têm mais oportunidade do que as mulheres, porque eu pesquiso muito no Google quando vai ter jogo do feminino e teve um dia que fiz uma pesquisa do jogo do Corinthians, e jogo feminino é muito difícil você encontrar um, tipo na Globo, na Band. Já os homens não, homens toda quarta e todos os domingos eles jogam, tanto na Globo, na Band, em qualquer canal. Acho que mulheres só tem uma oportunidade, porque a pesquisa que eu fiz só foi 5% e os homens foi 95%."- observação do V.

"Todos os jogos que notei da minha família, quando a gente é criança a gente joga no intervalo do jogo, e os meninos são a maioria, os filhos dos meus tios. Um dia eles não queriam deixar eu e minhas primas jogarem. Aí a gente jogou contra eles e ganhou de 3x0. Então, às vezes, não é que as meninas não têm potencial ou são mais fracas, às vezes, elas têm medo de se machucar, não é exatamente medo, às vezes, precaução de se machucar. Os meninos não, eles rolam no chão essas coisas, mas a gente ganhou de 3x0. Então, as meninas também têm potencial, não é que as meninas são mais fracas que os meninos, elas têm a precaução de não se machucar." - observação da S.

"Eu acho que os homens são mais fortes do que as mulheres, por isso que eles se aposentam na casa dos 40, porque no futebol eu fiz essa pesquisa e no futebol feminino se aposenta com 30 anos"- observação do V.

Percebemos que as crianças começaram a trazer mais enfaticamente em suas falas a questão das oportunidades dadas para meninas e meninos que, na maioria das vezes, não é a mesma. Essas eram falas que não apareceram no começo do semestre. Após algumas falas das crianças, pensamos em ampliar a discussão através de dois pontos diferentes, porém que se entrecruzam em determinado momento. Primeiro, questionamos as crianças sobre quantas meninas e meninos jogadoras/es de basquete elas conheciam. A resposta da turma nos mostrou que havia uma discrepância em quantas delas conheciam atletas mulheres, quando

comparado aos homens. Nesse momento, um aluno comentou conosco que treina em um clube e que, nesse espaço, existem atletas profissionais que treinaram lá e que se 'esforçaram' (termo utilizado pelo aluno) para começar o treino na idade certa (a criança sinalizou ser com aproximadamente 12 anos), que é quando se tem, segundo ele, "*maturidade para pegar ônibus sozinho e ir em busca de seus sonhos*". A partir disso, questionamos a turma se todas as pessoas têm de fato essa mesma oportunidade de ir treinar em clubes, quais fatores influenciam para que elas possam ou não acessar esses espaços e o quanto o não acesso às práticas, seja em clubes ou não, pode fazer com que a pessoa se sinta mais ou menos confortável com determinadas práticas corporais. Nesse sentido, as falas levantadas posteriormente foram de que, se você acessa uma prática tardiamente, você tem menos chances de ter determinado desenvolvimento nas diferentes práticas corporais e, nesse sentido, meninas e meninos têm, geralmente, acesso à práticas diferentes e em diferentes momentos da vida. Tentamos variar nossas perguntas para tentar elencar os diversos aspectos imbricados dos elementos trazidos pelas próprias crianças, tentando trazer a ideia de que a idade em que se acessa uma prática corporal não é o que garante maior ou menor desenvolvimento necessariamente, pois existem aspectos de caráter social, cultural e econômico que podem influenciar nisso. Entendemos a complexidade destas reflexões e sabíamos que aquele diálogo não se esgotava ali, mas as crianças pareceram levar, em certa medida, em consideração estas outras variáveis ao longo do diálogo.

Junto a narrativas que colaboram na construção das identidades de gênero, também existem os entrecruzamentos que influenciam no acesso a determinados espaços. Questionamos as crianças, nesse momento, sobre quais eram os espaços públicos e privados existentes no Capão Redondo para que pudessem ter vivências como as que elas estavam mencionando, bem como quem eram aquelas pessoas que vivenciavam, como o aluno disse, práticas corporais em clubes privados. As crianças mostraram não conhecer muitos espaços no bairro, trazendo somente o exemplo do Sesc.

Além disso, nesse cenário é importante que as crianças percebam que o direito à diferença também é necessário. Portanto, mesmo com a igualdade de acesso, ainda assim temos de potencializar as diferentes formas de vivenciar as práticas corporais. Pensaríamos, portanto, como seguir a partir daí em próximos encontros, na tentativa de fazê-las perceber que elas/es não precisam gostar das mesmas práticas e nem jogar da mesma maneira, mas que precisavam ter suas individualidades potencializadas; que existem diversos fatores que influenciam o acesso às práticas corporais; quais eram os objetivos das nossas aulas, pensando na questão da importância que elas vinham dando ao desenvolvimento técnico; e no

direito ao acesso às diversas práticas corporais. Além disso, ainda tínhamos um caminho a percorrer para tentar produzir formas outras de jogar que deslocassem a lógica binária, pois até o presente momento, o binarismo vinha sendo colocado pelas crianças.

Como uma das alunas nos havia pedido para relatar seu incômodo acerca das narrativas sobre as meninas que circulavam, deixamos um momento da aula para que ela pudesse expor o que estava sentindo com relação a tudo o que vinha sendo discutido. Ela começou sua fala, então, intervindo com um aluno específico, interpelando-o sobre o fato de ele estar dizendo que as meninas não sabem jogar e não evoluem. Ela colocou que se incomoda com o fato de ele ficar apontando o nome de determinadas meninas como exemplos a serem seguidos, que ele deveria se atentar que existem outras meninas na sala de aula e que elas também mereciam respeito, já que nunca nenhuma menina havia ficado apontando se os meninos jogavam bem e evoluíam ao jogar basquete ou não (na fala da menina havia uma crítica forte à performance, questão essa que buscávamos questionar também com as crianças). Nesse momento, o menino disse que falava sempre das meninas que ele via que se dedicavam, participavam e que não ficavam brincando ou dispersas durante os jogos, e que ele tinha o direito de ter essa opinião. M.E rebateu o argumento dele dizendo que, mesmo que ele achasse isso, deveria parar de comentar, pois a maneira como ele estava colocando a situação não estava sendo respeitosa e que estava criando um ambiente onde todas as meninas eram vistas como não habilidosas. Ela trouxe para o debate o fato de que estas falas fazem com que as meninas se sintam mal consigo mesmas e desmotivadas a participar. Deixamos que as crianças expusessem o que estavam sentindo diante daquela situação, para que suas vozes fossem ouvidas, atuando somente na mediação.. Algumas falas foram muito potentes:

"Eu sou um menino, eu devia estar apoiando eles, mas eles não olham pra eles, eles não sabem que as meninas têm o direito delas. Eles não sabem o que as meninas sentem."- observação do F.

"Então, eu comentei isso na aula passada quando o G. disse que as meninas não se dedicam, eu perguntei 'G. você perguntou pras meninas se elas se dedicam ou não?'. Às vezes, as meninas estão se esforçando pra conseguir pegar a bola e essas coisas, mas às vezes os meninos não passam, ela tá na frente e eles jogam pra outra pessoa, eles não olham pra si mesmos e pros erros deles durante o jogo."- observação da S.

"De eu estar me sentindo útil no time, pra equipe. Porque na quadra a gente se sente inútil quando alguém não passa pra ela, quando a pessoa da equipe dela tá na frente dela e não passa a bola, a gente se sente inútil. O time é trabalho em equipe, cada um

passar pro outro e ganhar o jogo."- resposta da S. após ser questionada pelo V. sobre como ela havia se sentido quando ela quase fez uma cesta.

Pensando nessa questão da empatia, da percepção sobre si e sobre o outro, do trabalho coletivo e do direito às diferenças, trouxemos vídeos de gravações das aulas das crianças, para que elas pudessem se observar jogando e se questionar se elas de fato estavam colaborando para que todas/os pudessem ter assegurada sua participação nos jogos de basquete, se a aula acontecia de maneira respeitosa, se todas as crianças se percebiam no espaço ou se preferiam agir através de ações individuais, como era a participação de meninas e meninos, dentre outros possíveis aspectos. Elas leriam, ali, suas próprias produções. E nesse texto lido está implícito e também explícito essa criação de corpos-menina-ineficiente e corpos-menino-eficiente. Queríamos que elas fizessem a leitura da própria vivência. Levantamos essas pautas para que as crianças observassem nos vídeos e, ao final, organizamos com elas uma lista de possibilidades para que todas tivessem um espaço respeitoso e seguro para jogar.

Ideias iniciais:

- Respeitar mais as meninas;
- Se colocar no lugar da outra pessoa;
- Não monopolizar a bola;

A partir dessa lista, iríamos para quadra jogar com o intuito de fazer com que as crianças ampliassem o olhar sobre como podemos criar um espaço mais plural, respeitoso, coletivo e democrático de vivência das práticas corporais, mais especificamente do basquete.

Antes disso, recebemos a visita da Bruna e do Tiago na escola. As turmas de 4ºs e 5ºs anos da tarde, junto com algumas crianças da manhã que vieram no contraturno e alguns familiares, assistiram à fala dos/as convidados/as. Ambos fizeram um percurso de como havia sido sua trajetória na modalidade, quais tinham sido suas vivências e como que se conectavam com ela atualmente.

Na fala da Bruna foi possível perceber um recorte de gênero, pois analisou o preconceito ainda latente com relação às mulheres no esporte e da falta de incentivo, patrocínio e visibilidade. As perguntas feitas pelas crianças e enviadas também davam enfoque ao tema. Ela falou sobre os preconceitos que sofreu em determinados momentos por ser técnica em times masculinos, e que sentia que os homens não levavam mulheres técnicas a sério tão facilmente, tendo elas que reafirmar suas qualidades e potencialidades o tempo todo para serem aceitas. Nesse sentido, o discurso dela vai em direção ao que está sendo

levantado pelas meninas da turma, que a todo momento têm de reafirmar suas qualidades em sala para que os meninos se sintam confiantes em jogar com elas e aceitá-las como aptas a ocuparem a quadra. Bruna colocou para as crianças que considerava necessário que as mulheres mostrassem que são capazes através de suas ações cotidianas e que não precisam reafirmar isso o tempo todo somente por serem mulheres. Um segundo momento importante da conversa foi durante as perguntas após a exposição inicial. As crianças perguntaram ao Tiago se ele já havia sofrido algum preconceito por ser negro e o que ele achava sobre os negros serem mais habilidosos do que os brancos no basquete. Ele disse que havia sofrido preconceito em diversos momentos e que havia pessoas que negavam o espaço a ele somente pelo fato de ele ser negro, e disse que não acreditava que os negros eram melhores do que os brancos no basquete, mas que isso era uma construção social e que as oportunidades de acesso às práticas também colaboravam para que determinados corpos estivessem presentes em alguns espaços e em outros não. Acreditamos que ter esta fala vinda do Tiago foi importante para as crianças perceberem outras pessoas com um discurso próximo do que o que estávamos trazendo. Além disso, o Tiago era um homem negro falando a respeito do preconceito que ele tinha sofrido, o que potencializava sua fala.



Imagem 2 - Momento em que as crianças se organizavam para fazer perguntas após a fala da Bruna e do Tiago

Pudemos observar, também, a forma como as crianças se organizaram para a realização das perguntas após as falas iniciais. O professor Tiago recebeu um número muito maior de questionamentos e com curiosidades que percorriam sua trajetória, suas experiências, detalhes sobre regras e história do basquete, enquanto para a Bruna menos perguntas foram feitas, a maioria por meninas e iam no sentido de pedir que ela expusesse o que achava sobre o preconceito que a mulher sofria nos espaços esportivos, falasse sobre suas

próprias vivências com relação a isso e o que ela achava que poderia ser feito para esse cenário mudar. Algumas outras poucas perguntas foram feitas a fim de saber curiosidades sobre sua trajetória e sobre a própria modalidade. Talvez, se Bruna e Tiago viessem em dias diferentes, as crianças tivessem agido de formas distintas, as perguntas fossem outras, a atividade provavelmente seguiria outros rumos. Porém, devido ao calendário de provas das crianças (não há aulas de Educação Física nesses dias), à disponibilidade da convidada e do convidado e de um consequente tempo mais curto para o desenvolvimento da atividade em dias separados, Bruna e Tiago acabaram por vir na mesma data. Mesmo compreendendo que isso pode ter reforçado um binarismo, acreditamos que a atividade foi potente e cumpriu em parte seus objetivos.

Ao fim, as crianças se organizaram para uma sessão de fotos e autógrafos de ambos, se mostrando muito animadas com a presença de atletas de basquete na escola. Com esse convite, esperávamos que as crianças comesçassem a compreender que existem diferentes histórias que marcam os sujeitos que jogam basquete, que nem todas advêm de clubes e de experiências de alto rendimento e que o importante é a democratização dos espaços para que todas/os possam ter acesso às práticas corporais. Sabíamos que o encontro afetaria as crianças de maneiras distintas e que talvez o objetivo não fosse alcançado em sua completude, mas a visita poderia potencializar o trabalho que estava sendo feito.

Na aula seguinte, perguntamos às crianças o que elas haviam achado da visita e duas falas chamaram atenção:

"Professor, acho que surgiu mais pergunta pra ele porque ele tava mais à vontade. A menina ela tava mais tímida, meio nervosa. Ele tava mais calmo." - comentário do P.

"Professor, eu discordo, eu acho que foi muito preconceito. Eu acho que foi mais pergunta pra ele do que pra ela. Nós não tava acreditando que ela fazia muita cesta que ela jogava bem por causa da altura dela. Acho que foi preconceituoso." - comentário do V.

Demos mais espaço para as crianças comentarem sobre o que tinham achado e retomamos essa ideia do porque a participação dele pode ter sido maior do que a dela. A própria fala da Bruna trouxe elementos que retratavam o motivo de, durante muitos momentos, os homens se sentirem mais confortáveis em situações de exposição do que as mulheres (e isso era algo que acontecia até na própria turma). Retomamos, também, a resposta que o Tiago deu às crianças sobre a questão da participação de negros e brancos no basquete. Diferentemente do Saulo, o Tiago levantou questões culturais e históricas para

justificar a participação de determinados corpos nas diferentes práticas, além de refletir sobre como o racismo pode vir a afastar negros do esporte em determinados contextos.

Na sequência, retomamos com as crianças a lista feita por elas sobre quais seriam as ideias para deixar um jogo de basquete mais confortável para todas/os participarem e fomos para a quadra jogar. Após 2 partidas, encerramos a aula com uma conversa sobre o que elas tinham achado daquele dia, se a lista tinha sido uma boa estratégia para que de fato o jogo fosse efetivamente para todas as crianças e como elas haviam experienciado aquele momento. Algumas falas transcrevem o que elas estavam pensando:

"Professora, quando eu tava jogando, o jogo terminou e eu já ouvi reclamações. O G. chegou em mim e falou que a Y. tava brincando com o chiclete com a mão. E o que eu ouvi na aula passada, que era pros moleque tocar mais a bola pra ela e ter mais confiança nela. Eu gostei muito desse jogo, o último que teve aqui agora, a N. participou bastante, mas tem algumas meninas que só querem brincar e não querem jogar não. (...) A brincadeira tá demais"- comentário do V.

"Então nas últimas aulas a gente tá aprendendo que a diferença tem que vir de todos, não só de uma parte? É isso?"- comentário da S.

"Eu achei um jogo ótimo, todas as pessoas que jogaram no meu time jogaram pra mim, o V. também."- comentário da A.

"Eu percebi que não tem um jogar bem. Cada um tem suas qualidades no jogo. A gente não tem que ficar apontando que a pessoa não corre, que a pessoa não faz aquilo. Todo mundo tem suas qualidades e seus defeitos e a gente não precisa ficar apontando um dos outros."- comentário da S.

É possível perceber o movimento das meninas para se organizarem enquanto grupo, enaltecerem os pontos positivos delas e tentarem mostrar para os meninos que expor as pessoas em função de determinadas características é naturalizar discursos hegemônicos. Conversamos com as crianças a fim de sugerir que elas, no momento em que percebessem que há alguma criança desatenta ao jogo, chamassem sua atenção de maneira a convidá-la a participar, frisando que a contribuição dela é importante já que o jogo é coletivo, ao invés de apontar que ela não está participando. Essa seria a produção de um espaço outro de aula e de possibilidades de relação. O direito à diferença também tem sido colocado pelas meninas, que reivindicam um espaço que garanta que elas possam jogar da maneira delas, sem buscar jogar como os meninos, tomando-os como norma, e que mesmo entre elas e entre eles existem diferentes maneiras de jogar. Elas reivindicam que cada pessoa, independentemente do seu

gênero, terá uma característica importante para a construção destas alianças ao longo do jogo e para potencializar a pluralidade, necessárias para o jogo de basquete.

Iniciamos a aula seguinte perguntando às crianças se elas já tinham visto jogos de basquetebol feminino. Uma parte afirmou ter assistido em diferentes canais de TV aberta e paga em suas casas, enquanto outras apontaram que assistiram na escola durante a aula de Educação Física. Depois perguntamos quais times de basquete conheciam e elas responderam que haviam assistido jogos dos times Bauru, Flamengo, Corinthians, São Paulo, Santos (masculino e feminino) e Paulistano. Quando questionadas sobre times de basquete do bairro, apenas duas crianças afirmaram conhecer pessoas que participavam de times com essa característica.

Em seguida, assistimos parte do vídeo *Rachão Basquete Feminino*²⁵, em que mulheres de diferentes idades se reúnem para jogar basquete em uma quadra pública. Durante o vídeo, algumas crianças elogiaram as participantes, dizendo que eles jogavam muito bem. Ao longo do vídeo, destacávamos as diferentes formas dos participantes jogar e conversávamos sobre a constatação de que não pareciam seguir necessariamente um padrão, mesmo se levando em consideração a estrutura do jogo. As crianças seguiam também comentando sobre essas questões.

Finalizado o vídeo, perguntamos se elas achavam que aquelas meninas e mulheres estavam jogando basquete profissional. Elas concluíram que não e destacamos que ali as mulheres se reuniam para jogar basquete. Uma menina da turma questionou a turma perguntando *"Será que se nós meninas ou todas as meninas aqui da sala, se [os meninos] deixassem a gente jogar mais, iguais dizem os meninos, a gente conseguiria quase jogar igual a elas?"*. A maioria dos meninos afirmou que sim. O aluno V. concorda com os demais dizendo *"elas conseguiriam até jogar melhor, mas só se dedicassem, e se elas se dedicassem bem, passaria até os meninos"*. A resposta do aluno enfatiza de novo um caráter meritocrático, de que só merece ter espaço quem se esforça para ter um desempenho adequado de acordo com os padrões de desempenho quando se pensa no objetivo desenvolvimentista. Porém, é possível perceber que a menina da turma os está questionando sobre direito ao acesso à prática a partir de uma perspectiva da ressignificação dos discursos e ações que marginalizam as meninas nos momentos de jogos coletivos.

Pedimos então que as crianças pensassem nas seguintes perguntas: *Muitas pessoas dizem que para adquirir experiência no basquete elas têm que jogar, mas onde elas podem*

²⁵ Apresentado até 2'52". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G4G5t9jRUQc&feature=youtu.be>. Acessado em 23 nov.2019.

jogar? Quando jogar? Dá para jogar na escola? Ao entrar em um time, ela consegue jogar? Será que as pessoas que estão comigo, jogam um esporte coletivo ou jogam sozinhas? Será que as pessoas me incentivam a jogar ou ficam falando palavras negativas que me faz sentir mal? Um menino da turma se posicionou:

“Pensando no que o professor falou no começo da aula, que na outra escola os meninos têm espaço na quadra e as meninas não. As meninas tinham que ter mais oportunidade do que os homens, porque é muito preconceito em cima delas. Depois que vi as meninas jogarem, rezei para que as aulas de segunda e terça chegassem logo para apresentar essa fala. Eu comecei acreditar mais no que vimos no comercial, passei observar as meninas jogando e percebi as diferenças das meninas. Elas pegando mais na bola, as meninas estavam correndo, as meninas estavam tentando fazer cesta. Percebi que em qualquer esporte os meninos têm mais espaços que as meninas, eu acho que as mulheres sofrem mais preconceitos.”

Questionado sobre o porquê ele achava que as meninas estavam pegando mais na bola e participando mais, respondeu que os meninos estavam prestando mais atenção nelas e confiando mais. Após destacarmos que isso foi uma mudança de atitude dos meninos, perguntamos a opinião das meninas sobre essa situação. Elas relataram que acharam os jogos divertidos pois conseguiram pegar na bola e porque os meninos pararam de falar negativamente das meninas, sendo que achavam que essas atitudes tinham sido positivas.

Em seguida dois meninos, relataram que se sentiram excluídos durante os jogos porque ninguém passava a bola para eles e só conseguiam pegar a bola quando corriam atrás dela e que, mesmo quando pegavam, tinham que passar a bola para alguns meninos específicos, e que eles não faziam mais passes depois. Ressaltamos o fato de que existem meninos que também estavam se sentindo excluídos e que deveríamos pensar, portanto, se está havendo uma real coletividade nos jogos ou se as pessoas têm tentado jogar sozinhas. Foi possível perceber aí que não é somente o gênero que garante o direito do acesso à prática, ou seja, não bastava naquela aula ser menino para conseguir jogar, mas também tinha que ser um menino que seguisse o padrão de masculinidade e que se enquadrasse na identidade de menino atleta. Esse foi um momento importante da discussão, pois as crianças começavam a apresentar as pluralidades em suas constituições subjetivas e porque, em seus atos de fala, estavam produzindo relações outras.

As crianças perguntaram, também, quais eram nossas habilidades e alguns meninos sugeriram que deveríamos criar um campeonato onde jogaríamos no time das meninas, para que o time delas ficasse mais forte. Questionados sobre o que eles queriam dizer com isso, justificaram que era apenas para o time delas ter mais força. Um dos meninos pediu desculpas

aos colegas que não pegaram na bola e justificou dizendo que não tocou para eles porque, na aula anterior, ele optou por confiar mais nas meninas. Ao perguntarmos se era necessário deixar de confiar nos meninos para confiar nas meninas, as crianças foram unânimes ao responder não e outros afirmaram que a confiança deveria ser a mesma para ambos.

Em seguida, passamos a conversar sobre as estratégias de jogo, perguntando em quais situações e momentos dos jogos passariam a bola para determinada/o colega de equipe. Disseram que em determinados momentos do jogo, quando os times forem compostos por meninas e meninos, será mais fácil tocar a bola para as meninas, pois por acharem que os meninos jogam melhor, muitos iriam marcar os meninos. Questionamos as crianças se isso não deixaria as meninas com mais chances de receber a bola e com maior facilidade de fazer a cesta e, a partir disso, tentamos refletir acerca da ideia de que, para o jogo, é mais importante criar uma estratégia para conseguir deixar uma pessoa mais livre para fazer a cesta do que considerar para quem passar a bola em detrimento do gênero da criança. Algumas crianças apontaram que, mesmo estando mais livres, muitos ainda preferiam passar a bola somente para outros meninos da equipe que, segundo eles, se destacam tecnicamente. Nesse momento, uma aluna lembrou a importância de um jogo coletivo, independentemente de serem meninas ou meninos jogando, já que o trabalho em equipe leva a mais chances de se construir um bom jogo. Sabíamos que esta reflexão sobre critérios para se pensar as estratégias era complexa e que não conseguiríamos ampliar todos os pontos que queríamos na discussão, mas dialogamos a partir do que nos era possível naquele momento, dando destaque para a reflexão sobre as estratégias e objetivos do jogo, e organizamos encontros com possibilidades de jogos diferentes para produzir essas estratégias no ato de jogar.

Isso posto, encerramos a aula assistindo os minutos finais da partida entre Brasil e EUA²⁶, em que disputavam o título Pan-americano de basquetebol de 2019, com o objetivo de fazer com que as crianças conhecessem mais times femininos e, nesse caso, os minutos finais de um jogo seleção brasileira feminina de basquete. Essa escolha se deu em função das falas que surgiram no final do primeiro semestre, quando as crianças disseram que não conheciam times femininos e das falas do começo do segundo semestre, ocasião em que não se lembraram de times femininos.

Na aula seguinte, pedimos para que as crianças anotassem uma consigna para fazer um comentário para o próximo dia, dizendo o que estavam achando e entendendo das aulas naquele semestre e das discussões realizadas. Em seguida, dissemos que, a partir dos pedidos

²⁶ Apresentamos o vídeo até os 4:00 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=357&v=3QaA75R-twU. Acesso em 30 nov.2019.

delas em outras aulas, iríamos separar times femininos e masculinos para a realização dos jogos. Escolhemos, através da ordem numérica, quatro representantes para a escolha dos times e fomos para a quadra.

Ao longo do jogos, foi possível perceber que algumas meninas se atentaram em ver os meninos jogando, sem fazer comentários sobre os jogos. Quando as meninas estavam em quadra, alguns meninos da turma ficaram observando com o intuito de comentar sobre a forma que eles compreendiam que elas jogavam, dizendo que o jogo estava confuso e que elas ficavam todas atrás da bola sem se espalhar pela quadra para jogar. Em diversos momentos as formas como meninas e meninos jogavam eram muito parecidas, mas os meninos sempre tinham pontos a criticar no jogo das meninas. Era possível perceber quem estava ou não autorizado/a, de certa forma, a falar. Em determinado momento, um dos meninos da sala começou a gritar para elas se organizarem, adotando uma postura de coordenador do time sem perguntar se as meninas se sentiam confortáveis com isso.

No fim da aula, questionamos as crianças sobre o que elas acharam daquelas partidas e propusemos o desafio de destacarem somente o que acharam de positivo nos jogos, sem dar enfoque se consideravam que determinada/o colega tinha jogado, segundo as concepções delas/es próprias/es, bem ou mal. Pretendíamos, também, que as crianças se atentassem para as diferentes maneiras de jogar. Destacamos algumas respostas:

"Eu achei que o V. trabalhou bem mais a bola com os colegas. E o meu time, ele agiu muito mais coletivo, um ajudando o outro." - comentário do F.

"Eu achei o jogo melhor, eu acho que a gente devia jogar mais jogos assim. Eu achei que as meninas pegaram a bola, sentiram confiança uma na outra e eu me senti forte no jogo com elas passando a bola." - comentário de uma das meninas da turma.

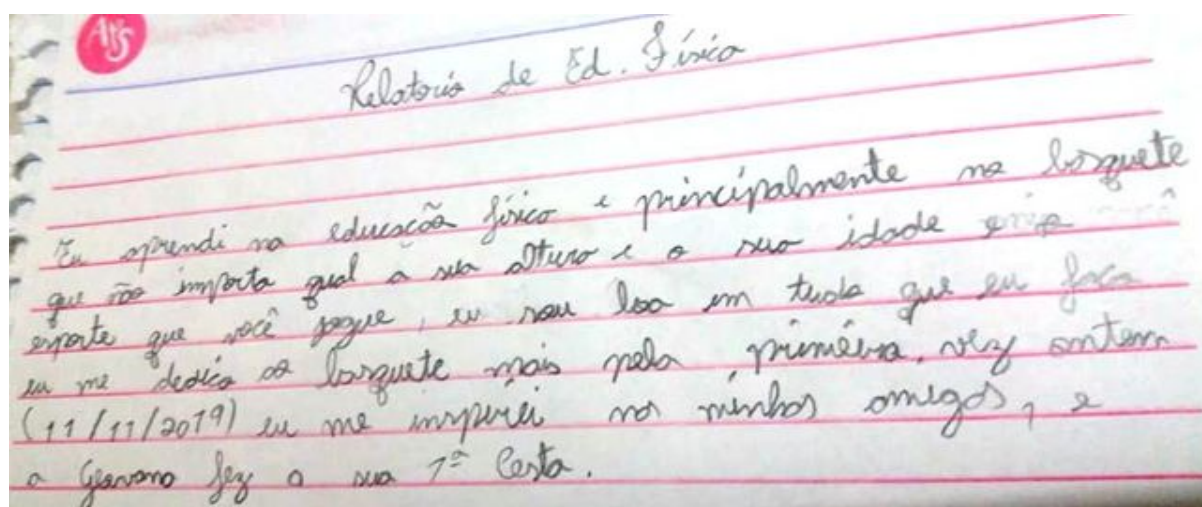
"Eu achei muito legal só as meninas jogar, sem os meninos, pra gente aprender mais um pouco, sozinhas. Pra gente ter mais habilidade com a bola, pra gente jogar bem." - comentário da S.

"Sem a pressão dos meninos. Mas teve uma parte que o V. ficou gritando e isso desconcentra a gente também. 'A., para de brincar'. Isso eu achei errado da parte deles. Quando ele tava jogando ninguém falou." - comentário da M.E

É possível perceber que houve incômodo por parte das meninas quanto à atitude do V. em tentar mostrar-lhes como é o jeito adequado de jogar. Posteriormente, houve um embate entre ele e a M.E, que mostrou para ele que em todas as aulas ele continua reproduzindo um discurso que ignora a potencialidades das meninas, na mesma medida em que destaca somente algumas da sala das mesmas, deixando-as constrangidas. Enquanto a aluna expunha

essa opinião de maneira visivelmente abalada, ele sempre buscava arrumar motivos para justificar seus atos. Intervimos lembrando as crianças que a proposta da aula era destacar aspectos positivos, já que o objetivo era pensar em formas de criar uma aula respeitosa e onde as diferenças tivessem espaço. A partir da fala das outras meninas, percebe-se, também, que elas se sentiram muito mais à vontade sem estarem jogando com os meninos, já que em times femininos elas se sentiam confiantes em jogar e felizes por perceber que podem ocupar aquele espaço e que têm, umas nas outras, pessoas de confiança e de apoio. Ainda pelas falas, percebe-se que mesmo as meninas ainda têm um discurso que marca a necessidade de uma determinada performatividade e desenvolvimento nas vivências, aspecto este que tentávamos deslocar e ressignificar por meio de situações didáticas específicas. Relembramos, ao final da aula, a fala de uma das meninas que disse que, naquele dia, havia se sentido animada para jogar. Essa fala foi significativa pois ela é uma menina que sempre é exposta pelos meninos por não jogar e ficar brincando em quadra. Porém, quando ela teve seu espaço potencializado pelas parceiras de jogo, ela se sentiu confortável para participar. Salientamos a importância da construção de mais momentos como aquele em próximas aulas.

Na aula seguinte, antes de iniciarmos a proposta, recolhemos o comentário pedido na aula anterior e, a partir das respostas das crianças, pudemos perceber que as ideias de direito à diferença e à individualidade, da importância da coletividade e participação conjunta em um esporte que é coletivo e da confiança no grupo estavam ficando mais nítidas e presentes nos discursos delas.



No semestre achei bem legal da parte das senhoras professoras. As discussões para refletir o que devemos falar e como devemos pensar. Foi muito durante os jogos muito especial e importante porque fiquei para me divertir. Eu gosto da maneira de pensar que as professoras nos mostram, aprendendo a ajudar meus amigos nos erros deles. Com esse modo nos ajudamos na vida e nos jogos de basquetebol também.

Cheguei a conclusão é que o respeito tem que não de todas não só de uma pessoa.

Na minha opinião achei essas últimas aulas interessantes porque conversamos sobre fotos de Casas Lábore basquete e também jogamos e vimos o jogo de basquete feminino para entendermos mais que dependente de ser alta ou baixa, Negra, branca, Meninos, meninas poderemos jogar e com isso estão aprendendo a praticar mais o basquete.

Desde o tempo que temos praticado jogos que temos praticado muito legal. Achei as discussões muito legais para nós refletirmos sobre as observações e opiniões. Desde os jogos que temos feito eu estou me sentindo útil. Antes fiquei muito feliz porque o meu time venceu por causa do trabalho em equipe e confiança umas nas outras. Parabéns professoras pelo trabalho.

Imagens 3, 4, 5 e 6 - Comentários das crianças sobre as atividades proposta no semestre

Respostas como "ontem fiquei muito feliz porque o meu time venceu por causa do trabalho em equipe e confiança umas nas outras", "eu estou ajudando mais o meu time e eles estão me ajudando" mostram um movimento das próprias crianças de pensarem sobre o as parcerias e a importância da participação de todas/os do time, sem destacar o gênero. Percebemos, também, um discurso de maior sensibilidade, força e apoio entre as crianças,

importante nesse processo de reflexão sobre as identidades discursivamente construídas- *"me senti durante os jogos muito especial porque joguei e me diverti, e aprendi a ajudar os meus amigos com os erros deles", "aprendi que não importa qual sua altura e sua idade e o esporte que você jogue, eu sou boa em tudo que eu faço e pela primeira vez ontem me inspirei nas minhas amigas"*.

Para ampliar a discussão sobre o basquete feminino e algumas reflexões sobre a importância do direito à vivência das práticas corporais e, nesse caso, no basquete, lemos um texto para as crianças sobre a origem do basquete feminino. Perguntamos às crianças quando o basquete foi criado e para quem, sendo que houve unanimidade na ideia de que foi criado para as pessoas. Questionamo-las, então, sobre quem foram as primeiras pessoas a jogar basquete e, a partir daí, algumas crianças levantaram que foram os estudantes da escola do Naismith. Um aluno nos respondeu que *"não era tudo misturado, as mulheres não jogavam por causa do preconceito dos homens, não deixavam elas jogarem"*. A partir dessa fala, mais crianças começaram a perceber que os homens eram os que podiam jogar basquete no momento da criação do jogo, sendo um outro lugar destinado às mulheres. Como hipóteses, tivemos as ideias de que *"as mulheres ficavam do lado de fora"* ou *"as mulheres ficavam na líder de torcida, por isso elas não jogavam"*. Refletindo, ainda, sobre esse espaço outro destinado à mulher, explicamos às crianças que, naquele tempo, os homens estudavam em uma escola e as mulheres em outra diferente, informação que causou espanto em algumas crianças e trouxeram falar como *"Nossa, deve ser mó sem graça sem menina. O adequado mesmo é ter homens e meninas"*. O mesmo menino ampliou sua reflexão tentando entender o porquê da separação, dizendo que eles separavam *"porque eles queriam dar mais oportunidade pros meninos do que pras mulheres, porque naquele tempo era muito preconceito. Elas só jogavam de vez em quando, quando os meninos talvez deixassem"*.

Seguindo na discussão, perguntamos quando achavam que as mulheres começaram a jogar basquete e como havia sido e algumas crianças disseram que *"tinha uma pessoa que não era preconceituosa com as mulheres e que acreditava nas mulheres, aí essa moda pegou"* e que *"o esporte começou a ficar famoso, aí elas queriam jogar e pediram"*. Questionadas sobre para quem elas tinham que pedir, sugeriram que poderia ter sido para alguma liga, para o diretor da escola, para o próprio Naismith ou para uma pessoa que as aceitasse sem excluí-las. Percebe-se que as crianças, quando incentivadas a aprofundar as reflexões sobre o assunto, conseguiam resgatar informações que as levassem a perceber algumas nuances das desigualdades de gênero existentes naquela época (e que reverberam nos dias atuais).

Depois desse levantamento de hipóteses, iniciamos a leitura do texto²⁷, fazendo intervenções para explicá-lo de maneira a deixar mais compreensíveis as informações ali existentes e para que as crianças pudessem, também, fazer suas colocações. Em determinado momento do texto, em que Senda Berenson (pioneira no basquete feminino e autora de partes do texto) conta que teve que adaptar as regras do jogo para que as famílias das atletas não considerassem que elas se masculinizariam por estarem fazendo uma prática considerada para homens, perguntamos às crianças se elas já haviam escutado que determinadas coisas eram para meninos ou meninas. As crianças relataram suas experiências, dizendo que ouviram isso de familiares enquanto brincavam com bola, de faz de conta de mamãe e filhinha/o. As crianças demonstraram incômodo quanto à ideia, dizendo que consideravam que não existiam brincadeiras generificadas. Um dos meninos da turma inclusive relatou que o apoio da mãe para sua irmã foi muito importante quando ela quis jogar futebol, pois seu pai não a incentivava e dizia que ela deveria fazer práticas de menina. Conversamos, então, sobre a importância das redes de apoio e das palavras de incentivo vindas das pessoas próximas, inclusive para fazê-las refletir sobre a importância delas mesmas propagarem entre elas estas palavras de incentivo.

Na sequência da leitura, questionamos as crianças sobre o porquê achavam que as regras haviam sido mudadas para a construção de jogos de basquete feminino. As mesmas se apoiaram no texto para responder e, para auxiliá-las a compreender melhor, contamos que foi uma estratégia da Senda Berenson para que as famílias não contrariassem as mulheres interessadas na modalidade, criando obstáculos para a participação das mesmas, mas que ela não acreditava necessariamente que as regras dos jogos masculinos e femininos precisavam ser diferentes. Durante a leitura, foi interessante perceber o movimento das crianças de relacionar os aspectos trazidos no texto com suas próprias vidas e causos que conheciam. Finalizamos pedindo para as crianças refletirem sobre a leitura e sobre a forma como elas agiam enquanto jogavam basquete.

Após explicarmos a proposta de jogos com times mistos que seria realizada naquele dia, um dos meninos da turma disse que escolheria um time bom pois teria mais meninas nele. Um de seus colegas o interpelou sobre o porquê isso faria do time dele um bom time, e ele disse que seria pelo fato de ter meninas. Seu colega lhe respondeu dizendo que existem meninos que jogam bem também e que essa característica não definia isso. Pensamos, a partir

²⁷ Texto editado e traduzido por nós, a partir de vários textos consultados. Disponível em: <<http://bit.ly/365Vm9A>>. Acessado em: 26/12/2019.

daí, que deveríamos abordar nas próximas aulas a ideia de que não devemos escolher as meninas somente porque existe um sentimento de obrigação em incluí-las, mas sim porque as consideramos de fato parte importante para a constituição dos times e para a construção do coletivo.

Fomos para a quadra tendo duas representantes meninas e dois meninos para escolherem os times. No momento, os meninos escolheram somente meninos e as meninas escolheram majoritariamente meninas, sendo que em um time que a menina representante escolheu havia somente meninas.

Algumas crianças, ao longo dos jogos, perceberam essa característica e vieram conversar conosco. Dissemos que deveriam questionar a turma ao fim da aula para que pudéssemos tentar compreender o fenômeno coletivamente. Essas características de como os times eram constituídos não era algo que chamava a atenção das crianças tão prontamente no começo do semestre. Dessa maneira, percebemos o quanto o olhar delas estava ficando mais sensível à estas questões.

Começamos a aula seguinte discutindo com as crianças sobre o que elas tinham achado do jogo da aula anterior e pedindo para as que haviam escolhido o time explicassem quais foram as estratégias para fazê-lo. As crianças representantes tentaram explicar que a composição já citada foi por falta de opção, já que na vez delas não havia mais meninas ou meninos para serem escolhidas/os. As demais mostraram que, pelo número de crianças em cada time, essa justificativa era inviável. Um dos meninos representantes começou uma explicação, mas se perdeu nela e, por isso, um colega de turma indagou se ele não tinha dito que tinha escolhido para ter um jogo rápido. Questionamos essa criança o que ele queria dizer com isso e ele disse que o time de meninos era pra ter mais agilidade no jogo. Um outro colega lhe respondeu dizendo que eles fizeram isso porque tinham a intenção de ganhar e nós perguntamos o motivo daquela opinião. Uma das meninas da turma respondeu que uma estratégia para um bom jogo era a de formar parcerias com as/os parceiros do time, passar a bola para todas as pessoas e deixar que todas/os participem. Esse colega nos disse que, se existe um jogador muito bom, ele se torna essencial para se ter uma boa partida, mesmo havendo coletividade, pois ele seria o destaque para marcar pontos. Refletimos junto das crianças, então, quais eram os objetivos dos jogos nas aulas de Educação Física e se de fato um jogador ou jogadora consegue se destacar nessas proporções em meio à coletividade da equipe adversária. Dissemos, depois da discussão, que não havia problema em se terem times só masculinos, só femininos ou mistos, que estávamos discutindo estratégias de escolha.

Na aula seguinte fizemos jogos de 3x3, com times mistos que foram organizados pela ordem de chamada, separados entre números pares e ímpares, na tentativa de fazer as crianças refletirem as diferentes estratégias para concretizar o objetivo do basquete que é fazer a cesta. Os times menores poderiam lhes proporcionar uma outra visão do desenvolvimento do jogo, considerando que ao longo do semestre os jogos vinham sendo com times de 7 ou 8 crianças (escolhas essas feitas principalmente em função do tempo de aula, pensando em formas que possibilitassem às crianças jogar mais vezes e por mais tempo). No meio de uma das partidas, uma aluna demonstrou incômodo por perceber que, em um dos times que estavam em quadra, os meninos não passavam a bola para a menina. Quando tivemos o momento de discussão sobre os jogos do dia, essa menina levantou a questão e os meninos disseram perceber que haviam feito isso e, que quando perceberam, mudaram sua postura. Um outro menino disse que se sentiu bem no jogo porque acreditou na coletividade do seu time e considerou uma estratégia importante incentivar as/os colegas à tentarem fazer cesta, o que resultou em uma descentralização do jogo em uma pessoa só. Uma menina da turma disse que um outro fator que facilitou para uma maior participação das crianças durante os jogos foi a redução do número de participantes por equipe, pois dava, segundo ela, maior acesso a todas as crianças que a compunham para jogar. Encerramos a aula levantando com as crianças os três pontos primordiais que elas haviam percebido naquele dia para o desenvolvimento de um jogo, sendo estes a coletividade, o respeito (termo esse trazido pelas crianças) e o número reduzido de jogadoras/es por equipe. Essa proposta foi um avanço no sentido que as próprias crianças começaram a ressignificar não só seus discursos, mas também as posturas no jogo, elemento sinalizado por elas. Nessa ressignificação, produziam-se formas outras de jogar e entender o jogo.

Como proposta de fechamento do ano, propusemos que as crianças fizessem jogos de 4x4 para que pudéssemos observar a postura delas jogando após mais reflexões sobre suas práticas e sobre as diferentes estratégias de jogo. Ao longo das partidas percebemos que meninas e meninos que antes não participavam tanto do jogo estavam mais envolvidas/os e que crianças que tinham mais facilidade na prática do basquete estavam com um discurso de acolhimento com relação a quem dizia ter mais receio de participar. As formas de jogar estavam diferentes, com marcas pessoais que as crianças iam deixando a depender da constituição dos times. De maneira geral, as crianças pareciam mais sensíveis umas às outras e também mais confiantes, sempre fazendo questão de exaltar momentos positivos umas das outras, demonstrando a importância da construção de parcerias e do quanto elas representam força umas para as outras. Os meninos que antes tinham um discurso desenvolvimentista e

meritocrático quanto à participação nos jogos, demonstravam uma maior visão do coletivo, percebendo as diferenças sem colocá-las como aspecto negativo e da compreensão da importância de jogar com todas/os as/os participantes da equipe. Um dos meninos, que sempre ressaltava aspectos negativos dos jogos, disse que se espelhou em um colega naquele dia, pois admirava sua forma calma de jogar e sua facilidade em exaltar aspectos positivos das/os colegas de turma. Disse que deu muitas assistências para que suas/seus colegas tentassem fazer cestas e que tentou jogar o mais coletivamente possível. Por meio da fala dessa criança, percebemos o quanto a convivência com os pares e a repetição dessas formas outras ajuda a (des)construir determinados discursos e práticas, pois nas ações cotidianas elas (re)construíam-se enquanto sujeitos através das performances outras que acessavam. As crianças, umas para as outras, são espelhos para as potencialidades existentes. As trocas são dialógicas, tanto entre elas, como delas conosco. Em alguma medida, percebemos que elas passaram a perceber outras maneiras, plurais e mais fluidas, de realizar as vivências.

Ao longo do semestre foi possível desenvolver um trabalho muito potente com a turma. Percebemos mudanças de discurso e na prática das crianças. Não objetivávamos esgotar a discussão ou que elas encerrassem o ciclo de maneira a esgotar os conflitos e tensões existentes, já que essas linhas tecem a história dessas e de outras crianças cotidianamente e em ambientes que não só o escolar. Mas pudemos perceber que a parceria desenvolvida gerou reflexões, questionamentos, dúvidas, novas práticas e discursos e, o mais importante, vontade por parte das crianças de ampliar os olhares para o que tange às questões sobre as relações gênero nas aulas de Educação Física, sem se isentar das reflexões sobre outros processos de construção das diferenças. As fagulhas criativas para projetar outras formas de estar no mundo atravessaram o professor, a pesquisadora e as crianças, onde mutuamente se afetaram de forma a possibilitar a resignificação. Assim como esses atravessamentos possibilitaram novas reflexões sobre questões de gênero, também possibilitaram a aprendizagem por parte da pesquisadora sobre possíveis procedimentos para desenvolver a pesquisa de campo e uma ampliação sobre práticas pedagógicas possíveis no currículo cultural da Educação Física.

É importante ressaltar e reafirmar que esse é *um* relato sobre a prática desenvolvida que tem atravessamentos do olhar da pesquisadora e do professor Leandro. Se outras pessoas narrassem essas práticas, a escrita seria outra, pois se constituiria por outros atravessamentos e outras subjetividades. Da mesma maneira, essa forma de enxergar e conceber a prática pedagógica e as reflexões desenvolvidas não são estáveis, pois a cada momento, professor, pesquisadora e as próprias crianças são afetadas/os e atravessadas/os por outros sujeitos,

outras vivências e experiências e por outros discursos que mudam suas perspectivas e formas de entender o mundo. Sendo assim, as reflexões feitas também são passíveis de mudança, mesmo ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Importante também lembrar que essa é *uma* artistagem do currículo cultural entre tantas outras, pois ele é múltiplo e não existem receitas a seguir. O semestre foi finalizado com as fagulhas criativas nos guiando a pensar a multi-corporalidade existente e que pode ser potencializada.

5. Só silêncios nos constituem? - Reflexão sobre a potência das falas das crianças para as aulas

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir²⁸

Quem pode falar em uma sociedade patriarcal, sexista e racista, onde o discurso legitimado é o do homem cis, branco e heterossexual? Como que determinadas vozes se configuram como a do Outro? Como esse regime de autorização discursiva impede que essas vozes consideradas outras sejam reconhecidas? Compreender essas características se torna imprescindível para pensar em um projeto político pedagógico e/ou em ações pedagógicas que objetivem deslocar a norma, tensionar binarismos e construir novas perspectivas de existir no mundo.

Neste sentido, se torna necessário o reconhecimento, a valorização e a potencialização das diferenças, pois, assim, se torna possível a tentativa da promoção do diálogo (diálogo esse também imerso em tensões e terreno intempestivo), da possibilidade de pensar tais diferenças como fagulhas criativas e não algo que divide grupos. É preciso pensar a diferença para um projeto mais amplo, e não utilizando-as como justificativa para processos de violência e nem se deixando incorrer na moralização das mesmas. Segundo Guacira Lopes Louro, "(...) a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência." (LOURO, 2018, p. 50-51). Entender esses lugares e se localizar neles é entender as formas como as diferenças são colocadas na sociedade moderna e, a partir daí, ser possível pensar em alternativas de deslocamento à essa hierarquia.

Ao pensar a partir da premissa de que um sujeito não pode ser considerado universal, que as formas de estar no mundo são plurais e que não existe um *ser* (no sentido de fixidez) alguma coisa (ideia de permanência), já que existe uma possibilidade maior de fluidez nas formas de existência, entende-se que esse lugar atribuído e produzido ao sujeito vai também

²⁸ Trecho da música AmarElo do Emicida com participação de Majur e Pabllo Vittar). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pabllo-vittar/> Acesso em 25 nov.2020.

se deslocando a depender da situação que se vivencia, da comunidade em que se encontra, do momento histórico, dentre outras variações possíveis. Ainda segundo Guacira Lopes Louro (2018, p. 54), "a atribuição da diferença é sempre historicamente contingente - ela é dependente de uma situação e de um momento particulares". Através das construções discursivas, universalizam-se identidades e constroem-se normas. Nessa perspectiva, é importante a compreensão e a localização dessa produção que vem sendo feita dos sujeitos para se entender os privilégios e, assim, construir conjuntamente alternativas de ser e estar no mundo que transgridam e desloquem as normalidades e tentativas de fixação. O processo de rompimento com as identidades rígidas e construções discursivas binárias se dá em movimentos de valorização da vida, sem se ter um objetivo e uma posição à qual todas/os têm de alcançar. Pensando a partir do conceito de identidade cultural descrito por Tomaz Tadeu da Silva, em *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico* (2000, p. 69):

De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. "Ser brasileiro" não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de "ser brasileiro" do significado de "ser italiano", de ser "mexicano" etc.

A direção se torna, então, a da compreensão de que tudo é diferença e que nenhuma marca social deve justificar processos de subalternização, silenciamento e violência. Reconhecer essa pluralidade permite romper com as tentativas incessantes silenciamentos (institucionais, de naturalização da morte e do não direito ao luto, onde não há direito à vida). Esses silêncios que são construídos na determinação e na imposição de uma voz única, de uma voz que quer falar sobre todos os sujeitos, sobre o corpo do outro, que invisibiliza a pluralidade de vozes. Ter direito à voz e ao reconhecimento do que se diz é ter direito à humanidade e à diferença. Nessa voz que fala sobre o Outro, produz-se esse Outro. Na repetição incessante desse lugar fronteiro, marginalizado, dissidente, produz-se esse sujeito que tem nessas marcas a sua constituição corpórea. Por isso, a disputa por esse ecoar de vozes é importante, já que a fala é também ação, produção. No ato de fala eu produzo aquilo que supostamente estou descrevendo. Os proferimentos são performáticos, no sentido de produzirem um corpo-ação atravessado de supostas verdades que estão sendo criadas no ato de fala. '*Permita que eu fale e não as minhas cicatrizes*' - é o ecoar de uma voz (que na verdade são vozes) que está afirmando que, no pulsar sonoro da sua voz esvaindo no ar, faz-se um corpo-movimento outro, que pode atravessar horizontes imaginativos que antes estavam no campo do impossível. Em outras palavras: bate o sinal, a professora entra, a aula

acontece: discussões, leituras, quadra, movimento - nesse fazer, sempre as mesmas crianças falando: falando de si, falando do outro, criando novas regras para o jogo. As regras não são fixas, nem estáveis, mas na reiteração desse ato elas produzem a suposta realidade de quem comanda as regras. Um ordenamento inventivo do jogo está dado. Mas as ações didáticas do professorado desestabilizam esse jogo e, ao invés da estabilidade 'bate o sinal, a professora entra, a aula acontece e, nesse fazer, as mesmas crianças falando', existem pulsões que fazem outras vozes ecoarem. E, no seu ecoar, outras produções acontecem. E com essas vozes não se espera acabar com as tensões existentes, mas sim permitir produções outras que desestabilizem a hegemonia e o suposto controle do jogo (entendendo que o poder continuará a existir nessas teias-relações). Para Michel Foucault (2009, p. 242):

O exercício de poder não é simplesmente uma relação entre "parceiros" individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre os outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o "Poder" ou "do poder" que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por "uns" sobre os "outros"; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidades esparso que se apoia sobre as estruturas permanentes. Isto quer dizer que também o poder não é da ordem do consentimento.

Trazendo essa discussão para a situação investigada, muitas vezes torna-se difícil pensar como traduzir essas teorias em práticas. Como trabalhar com a diferença? Como transpor normas, tensionar discursos, questionar as universalizações, produzir formas outras de vida, tornar isso tangível para crianças que, em muitos momentos, se apoiam na concretude das coisas para torná-las tangíveis e compreensíveis?

Antes de pensarmos no trabalho de campo como apoio para responder a essas perguntas, vale destacar que não existem receitas para fazê-lo. Não existe uma forma única do professorado investir em um ambiente plural, reflexivo e que garanta o direito às diferenças, destacando a multiplicidade de vidas existentes no mundo e criando através desse incessante movimento. Mas, tendo em vista que as práticas pedagógicas de outras/os professoras/es podem acabar por inspirar a reflexão sobre as ações didáticas, podemos pensar em algumas situações que foram vivenciadas no campo como possibilidade de atuação, compreendendo suas limitações em detrimento do tempo de aula, da duração do ano letivo, bem como do tempo em que se acompanhou a turma que participou da investigação.

"Uma vez eu e minha prima fomos fazer uma competição de futebol, aí a vó dela chegou e falou assim 'Que que vocês tão jogando futebol? Isso é coisa de menino, não é pra vocês, vão brincar de boneca'."

"Quando minha prima vai jogar futebol, a mãe dela começa a brigar com ela e fala 'isso não é de menina, vai brincar de outra coisa, vai mexer no celular porque isso é de menino'."

"Igual minha prima, quando ela começou a jogar bola, pra todo mundo da família ela era maria macho, só porque ela jogava bola."

"Sobre o futebol feminino e o basquete feminino, não aparece frequentemente nos televisores porque não contém muito o incentivo de patrocinadores por não ter confiança que o time vai vencer ou ter torcedores."

"Professora, minha irmã ela joga futebol, e meu pai não aceitava que ela jogava, aí minha mãe que deu o apoio, ela falou 'você quer jogar você vai atrás'. Aí ela quer ser agora jogadora de futebol."

"Comigo foi ao contrário, me falaram que eu tava fazendo coisa de menina. Eu nem liguei e continuei brincando. Eu tava brincando de mamãe e filhinha."

Essas foram falas trazidas pelas crianças quando questionadas se houve algum momento em suas vidas em que elas tenham sido impedidas de fazer algo em detrimento do discurso produtor-normalizador de gênero. Os comentários em sua totalidade trouxeram afirmativas, seja nos momentos de brincadeira, de comprar roupa, de falar sobre determinado assunto- todas as crianças que se colocaram, disseram que já haviam passado por alguma situação. No decorrer da conversa, as próprias crianças consideraram o discurso ultrapassado e que não deveria haver distinção de permissibilidade para determinadas práticas em detrimento do gênero. Algumas crianças colocaram que foram resistentes a esses discursos, enfrentando familiares que os pronunciaram, outras falaram que resistiram se mantendo na brincadeira que estavam e ignorando o que havia sido dito, outras relataram se sentirem incomodadas, mas sem saber como agir. Nesse sentido, a possibilidade de conversar sobre o assunto fez com que elas percebessem que todas/os estão sujeitas/os a esse tipo de situação, e que esses discursos são construídos e enfatizados das mais diversas formas e nos mais variados ambientes. A partir de Stuart Hall (1997, p. 10), é possível perceber que "O significado surge, não das coisas em si - a "realidade" - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos". Sendo assim, ao dialogarem e perceberem que outras crianças vivem as mesmas situações, ao poderem falar sobre isso através da mediação do professor e da professora, sendo possível ir construindo uma linha de pensamentos diversos ao longo das aulas, era possível que as crianças fossem percebendo que, de alguma maneira, essas normativas eram fenômenos discursivos que construíam uma suposta realidade. Quando elas falavam na aula, compartilhando esses acontecimentos,

estavam também produzindo: produzindo encruzilhadas, onde também tinham dúvidas, tropeços e anseios, mas como caminhos que se cruzam, também produzem possibilidades pluri-corporais, diferentes das unicidades sobre as quais relataram. Esses momentos também potencializam a percepção de que ninguém age de determinada maneira por natureza, mas porque lhe é permitido ou negado o acesso a determinadas formas de viver sua vida. De acordo com Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2011, p. 680):

Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais para os EC. O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e imobilizam. O importante é saber como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.

Tendo os Estudos Culturais como campo de inspiração, o currículo cultural da Educação Física é esse lugar onde o constante deslocamento, movimento, tensionamento dessas identidades supostamente fixas e imutáveis, vai ocorrer. Os significados vão sendo negociados e (re)produzidos em meio às indefinições dos jogos de poder e na luta pelos sentidos, e o professorado, nesse sentido, estará o tempo todo organizando e pensando ações didáticas que mantenham a constância desse deslocamento e desse incessante movimentar-se em direção a caminhos outros. Assim, um fator importante que queríamos que as crianças percebessem era que o cenário que elas descreviam, onde as meninas não eram habilidosas e nem esforçadas o suficiente para serem como os meninos não era uma condição natural, mas uma construção discursiva que criava e enrijecia formas de estar no mundo. Quantos silêncios compõem essas crianças? É preciso entendê-los para fazer ecoar as narrativas potentes e que podem transcender essa voz única. Há uma necessidade histórica de acabar com esses silêncios e pensar em espaços em que não sejam sempre as mesmas pessoas a falar. Essa é uma das formas de tentar romper com a normalidade, de tensionar a ideia de que meninos e meninas são universais e que têm direito só a determinadas práticas por serem quem são. Isso não significa que, para criar esse campo supracitado, somente criar espaços de reflexão baste. Essa é uma das muitas formas de produções outras de espaços para as multi-corporalidades, mas outras formas de problematização e aprofundamento precisam estar presentes também.

Seguindo no diálogo com as crianças, as mesmas foram narrando como suas preferências tinham sido interditadas ou validadas pensando em práticas que eram consideradas femininas e masculinas. As crianças começaram a trazer reflexões importantes que mostravam que elas compreendiam essa como uma problemática ligada às produções do

gênero. A fala de um dos meninos da turma, citada no início deste capítulo, mostra que ele conseguiu trazer uma nuance ligada à aparição desses corpos na mídia. Os canais de televisão não costumam mostrar as modalidades esportivas femininas. Isso faz com que as meninas não encontrem representatividade quando assistem aos jogos, ajudando na manutenção do discurso de que este espaço não pode ser acessado por elas, como trazido pelas crianças. A aparição pública dos corpos, nesse sentido, importa para a construção de possibilidades outras. Além disso, ao normalizar a exposição dos jogos de basquete, por exemplo, como só sendo jogos masculinos, a mídia produz a necessidade de identificar os jogos outros que passam como de 'basquete feminino'. Atribui-se essa identidade-diferença para mostrar que ela é o que destoa da programação regular. Ao mesmo tempo, também naturaliza a ideia de quais lugares meninos podem e devem ocupar. A mídia é um importante instrumento de criação de normas. Poder ver e/ou produzir territórios onde esses corpos sejam vistos, é produzir e investir em uma política corpo-estilística de poder viver. E na escola podemos fazer esses corpos aparecerem trazendo pessoas convidadas para falar com as crianças, vídeos que talvez elas não tivessem acesso de outro modo, músicas e produções das artes visuais que permitam uma aparição que exploda os significados fixos.

Luciano Nascimento Corsino e Daniela Auad (2011, p. 33), ao analisarem os trabalhos já realizados sobre gênero e Educação Física (dentre os que foram mapeados por ambos), perceberam que quando há situações onde se transgride a norma, como, por exemplo, em situações em que meninas que são sempre ligadas às características de feminilidade e meninos que fogem da norma das masculinidades são participativas/os em jogos tidos como agressivos e competitivos, é possível perceber o caráter instável e não rígido nas relações estabelecidas nas aulas. Nesta pesquisa, por enquanto, foi possível perceber que essas crianças que não seguem as normalidades nas performances de gênero acabam sendo posicionadas como transgressoras daquilo que se entende por natural mas ao mesmo tempo produtoras de um cenário outro que sai do previsto. Na mesma medida em que os meninos afirmavam de maneira contundente que as meninas tinham que se esforçar mais para estar no jogo, como se houvesse uma categoria única 'meninas', e como se elas tivessem que se igualar a eles em termos de construção de corpos-jogadores, onde as características são sempre as mesmas em detrimento do gênero, essas meninas estavam tensionando os fios invisíveis que mantêm a identidade estável. Bem como Tomaz Tadeu da Silva coloca em *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, "As identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes" (2008, p. 176). Assim, os corpos dessas crianças, quando preferem

seguir um caminho contrário à norma, assumem uma resistência produtiva aos processos de socialização que tentam fixar formas de estar no mundo. Para cada criança que não cabia na norma e que participava (ou não) das propostas, era mais uma forma de resistência produtiva sendo colocada, mais um corpo que tensionava os discursos e produzia outros textos, mais uma dúvida que se instaurava sobre a universalização de afirmativas que colocavam que meninas tinham que se esforçar para ficar igual aos meninos. Ainda segundo Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 176), "O terreno do significado é um terreno de luta e contestação. Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas". Dessa maneira, a luta pelos significados de quem joga bem, quem é mais habilidosa/o, quem pode falar durante o jogo, quais são as formas certas e erradas de jogar, estavam em disputa constante. As crianças, o tempo todo, seja ao longo das aulas, dos momentos em que podiam falar sobre os jogos ou na assistência dos materiais audio-visuais, tensionavam os significados e disputava as narrativas. Não esperávamos que as aulas fossem suficientes para que os processos de (re)significação levassem a um cenário onde todas as crianças se sentissem livres de tensões, estivessem completamente confortáveis, tendo em vista que, além da aula ter limitações quanto a atingir plenamente as expectativas de aprendizagem colocadas, não é possível um cenário onde as tensões sejam completamente extinguidas. O que se espera, então? Para Stuart Hall (1997, p. 19):

Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante *quem regula a cultura*. A regulação da cultura e a regulação *através* da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas.

Pensando a partir dos aspectos da cultura, não deixa de ser um tanto pretensioso supor que somente com o desenvolvimento das aulas de Educação Física seja possível que as tensões relacionadas às questões de gênero desapareçam. Por isso, no início desta pesquisa, foi importante retomar que a construção das identidades de gênero começam antes do nascimento. Se a criança nem mesmo nasceu e já tem todo um planejamento-produtivo para sua vida seja ela menino ou menina; se, como foi visto, o neoliberalismo e a globalização têm uma grande influência na vida das pessoas e se a cultura regula as práticas e condutas sociais, então não é possível que somente com as discussões, deslocamentos e questionamentos propostos nas aulas de Educação Física seja possível mudar um cenário tão complexo. Até porque, seguindo a proposição foucaultiana, não há nada fora das relações de poder. Porém, como sujeitos atuantes na área da educação, seja através da prática pedagógica, da pesquisa,

da militância e/ou nas mais diversas formas de atuação, confiamos na potencialidade da educação enquanto espaço de ressignificação, de abertura para caminhos outros que sejam mais éticos e de produções de possibilidades diversas de corpos-viventes. A ideia não é defender uma suposta libertação radical de determinados discursos, pois todas as pessoas sempre estarão reguladas de alguma forma pela cultura. Mas pode-se, sim, promover ambientes em que vozes que antes eram, de certa forma, apagadas, apareçam e ecoem; em que culturas que eram marginalizadas sejam potencializadas; em que as diferenças sejam valorizadas e asseguradas; em que a ética esteja presente, fazendo com que cada sujeito presente na aula se sinta seguro para estar ali plenamente em sua diferença. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Nunes Ferrari (2009, p. 277):

Uma educação intercultural apropria-se dessa perspectiva e promove outras narrativas nas quais as vozes que nunca tiveram o poder de narrar possam ocupar, mesmo que temporariamente, uma condição de hegemonia cultural. Possam descrever a si mesmas e o modo como elas veem a si e ao Outro na representação. Possam afirmar suas identidades e validar o direito à diferença.

Pensando a partir do que colocam os autores, esse será um jogo de forças constante. Duas extremidades de uma corda sendo puxadas até seu limite, fazendo explodir farpas para todas as direções. Essas farpas não se encerram em si, mas criam explosões outras, que irrompem em um movimento infinito de um emergir de coisas novas. Essa disputa não ocorre em terreno sereno. É sempre (in)tenso, incerto, de certa forma incompreensível. É disputa incessante, é complicação. E uma coisa se complica quando ela se dobra nela mesma, quando é uma força que cria dobras sobrepostas e que permitem que essas outras formas de aparição ocorram.

As relações de gênero são esse terreno de disputa, atmosfera complicada e complexa. No uso mais cotidiano dessas palavras podemos pensar em um cenário de carga negativa. As ações pedagógicas se dão, geralmente, para findar esses conflitos, as disputas, para que as coisas não se tornem complicadas. Mas nesse dobrar, nesse tornar complicado, supõe-se também um desdobrar. Nos termos de Michel Foucault (2009) a implicação de forças é constante, mas o processo de resistência também. Nesse movimento que desorganiza o interior dos conflitos surge a possibilidade do deslocamento, da composição de uma atmosfera outra, já que embaralha o que se tinha por certeza.

Observamos, durante o trabalho de campo, que quando as crianças se deparam com esse espaço de conflito nos diálogos, na escolha dos times ou nos jogos, algo se repete e também se desloca. É nessa repetição que está a possibilidade do borramento, e é uma

repetição-deslocamento que se dá em campo intempestivo. A mediação do professor e da pesquisadora se deu, em diferentes momentos, para que o conflito não descambasse em violência, mas foi desses momentos conflitantes em que as crianças falavam sobre as questões de gênero que elas também borravam o que estava sendo produzido ali através das suas ações e das forças que constituem toda a atmosfera da aula e da escola e produziam outros cenários. E não só no diálogo, mas também no produzir do(s) basquete(s) em quadra. Para Mário Luiz Ferrari Nunes (2016, p. 60), "O currículo cultural é um campo de significação que potencializa a diferença e gera demandas. Isso ocorre por meio da possibilidade dos alunos manifestarem suas vozes, seus saberes, suas contestações e produções". Foi a partir do embate que algumas crianças conseguiram colocar sua opinião e criar outras formas de atuação no jogo de basquete. E nesse processo de embates estabeleceram alianças temporárias, que mudavam junto aos deslocamentos de paisagens que criavam e aconteciam. Importante frisar que não é um embate que coloca os sujeitos em risco, violento, mas entender que a disputa pelos sentidos é constante e que não há nada fora disso.

Afirmar esse campo intempestivo não é o mesmo que sustentar que não há um apagamento de certos corpos ao longo da história, que não houve um processo de hierarquização das culturas ou a invenção de normas que interditaram determinados corpos. Mas é apostar que desses conflitos podem surgir deslocamentos que vão ao encontro dos princípios do currículo cultural quando propõe a hibridização dos discursos, a justiça curricular, a descolonização do currículo. Há de se abrir esse campo de disputas para dele emergirem fagulhas criativas. E tudo isso num jogo de apostas, pois não é possível a garantia de que o resultado final vai na direção de nossas expectativas. Pelos próprios princípios do currículo cultural, não há o planejamento que vise um fim determinado e preestabelecido, já que a artistagem curricular se dá cotidianamente. Cada aula e cada acontecimento é disparador para o planejamento dos próximos passos. E nesse planejar o professorado produz a escrita-curriculo em seu fazer. Um fazer que é singular e coletivo, que vem da professora ou professor da turma, mas também de tudo aquilo que a/o atravessa. Esse fazer pedagógico não quer alcançar uma linha de chegada, mas o encontro com uma curva que dobre os sentidos novamente e termine com a sensação de continuação. A artistagem é muito importante. Cada experiência curricular culturalmente orientada acontece de uma maneira. Cada situação didática provoca determinadas subjetividades, transgride e desestabiliza certas identidades e extrapola nela mesma.

E é neste movimento que também assumimos que nem sempre as atividades que planejamos têm o impacto ou o encaminhamento que havíamos pensado. As situações didáticas desenham a tematização, mas essas situações se concretizam no próprio agir de cada criança presente na aula, no próprio atravessamento de todos os elementos do entorno. Sendo assim, o planejamento entra no campo da aposta, que pode ou não se realizar daquela maneira. Ao mesmo tempo em que a proposta de chamar a Bruna e o Tiago para falar com as crianças colocou em cena dois corpos que não eram os que ocupavam o cenário público, ele também chamou à cena o binarismo que tentávamos borrar. Nesse jogo de forças, nem as ações didáticas do professorado escapam: está tudo dentro do jogo. Ao mesmo tempo em que a possibilidade de aparição pública daqueles corpos (que eram produzidos no discurso das crianças) possibilitava uma outra cena de reconhecimento, ele também afirmava a norma por serem ali um homem e uma mulher.

Houve, talvez, um certo reforço do jogo binário. E para expandir mais ainda os limites do binário, talvez aquela aparição pública daquele corpo-homem e daquele corpo-mulher estivessem no jogo da composição, com as alianças, produzindo a possibilidade desses encontros não precisarem ser de combate, mas de composição onde se constrói uma arma diferente. Ali, talvez, não se tenha marcado a dialética das oposições, mas sim a necessidade de relações. Ainda por outro lado, aquelas presenças produziam a materialidade desses corpos outros no esporte: ele, homem negro alto que deslocava um imaginário inicial apresentado pelas crianças; ela, mulher branca baixa e que deslocava a suposta verdade de um corpo necessário para jogar basquete. Por não termos como garantir que as propostas vão atingir as/os estudantes da mesma maneira, não há como afirmar contundentemente que o atravessamento criado por aquela cena foi o pretendido. E por isso também as ações didáticas têm de ser múltiplas e se redesenharem ao longo do processo para não engessar as possibilidades, mas sim, ampliar produções outras que aquele momento não deu conta. Quando se faz uma escolha, ela leva consigo a potência e a impotência. Quando se grita e se assume a impotência, se possibilita que ela retorne ao seu plano para garantir uma construção outra, configurando um movimento incessante. É dessa produção que se fala na experiência relatada.

Para continuar a construção dessas reflexões, pretende-se – após o Exame de Qualificação - continuar os entrelaçamentos a partir da perspectiva do feminismo decolonial, os aspectos das cenas de reconhecimento que precisam compor esse território de vozes que ecoam a partir de conceitos trançados por Judith Butler em busca de relações possíveis com os princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física. Entende-se que até este

momento predominaram as análises feitas com os estudos culturais e o pós-estruturalismo, mas que o momento próximo será dedicado aos maiores enfoques nos Estudos Feministas e Queer.

7. Um corpo em disputa - cenas performativas

"Vai, tenha jeito de homem!"

"Ah, é tipo bicha, homossexual, ficam se agarrando toda hora"

"Eu acho que se as meninas participassem mais, se dedicassem, elas podiam ser melhor que a gente"

"Pra mim, as meninas que não jogam muito, elas deveriam se dedicar mais, pra poder jogar mais, pra melhorar e chegar no nosso nível"

Frases como essas não são incomuns, e não somente na escola, mas em outros espaços como a mídia, em casa ou nos vários ambientes de sociabilidade. Mesmo hoje, com os muitos avanços nas discussões sobre as questões de gênero, ainda se faz presente o jogo binário que enrijece as reflexões sobre as possibilidades de estar no mundo. As narrativas sobre meninos habilidosos, rápidos, fortes, quase que com uma capacidade inata para práticas corporais, principalmente as que precisam de força e destreza, ainda circulam, bem como as que colocam as meninas como delicadas, fracas e sensíveis. Esse discurso circulante não somente descreve uma suposta verdade desses corpos, mas os produz. *"Pra mim, as meninas não jogam muito"*, em sua repetição incessante, produz-se um corpo-menina-incapaz com possibilidades restritivas, pois é na linguagem que essa realidade vai tomando forma e envolvendo/criando esse corpo. Mas é também nessa repetição que algo se difere, algo que tem uma qualidade diferente da citação anterior, e nesse hiato tem-se a possibilidade disruptiva, que não é potência em si, a priori, mas que pode vir a ser a depender de circunstâncias diversas. Mas, da mesma forma como essas características enquadram o ser menino e ser menina na sociedade, também acabam por generificar as práticas corporais. Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1246) pesquisaram sobre essas relações em um currículo e relatam que

(...) normas de gênero posicionam os corpos considerados meninos-alunos em diferentes níveis de normalidade e entrelaçam-se com uma tecnologia de ranking, de forma a produzir um ranking de gênero no currículo pesquisado. Por meio da tecnologia de ranking, cada corpo é comparado a outros não apenas para que seja posicionado em relação a um padrão ideal, mas também para se produzir uma disputa constante entre os sujeitos por atingir uma posição à frente em uma ordem de classificação.

É nesse condicionamento que ocorre a produção. Não apenas se tem a fixação das habilidades que se tornam necessariamente referentes a determinados gêneros, mas se cria um campo acirrado de disputas, onde a todo momento um tenta superar o outro, atingir um

determinado nível, objetivando destacar-se, características essas bastante comuns em uma sociedade regida por valores neoliberais e onde, através da análise histórica dos currículos da Educação Física, percebe-se que a construção de corpos-homens que serviriam à nação foi por muito tempo enfatizada e reivindicada. Não há como negar que os vestígios desse tempo são reinventados para produzir identidades neoliberais, alinhadas aos ditames mercado. Berenice Bento (2011, p. 550) explica que essas narrativas acabam por criar, também, normativas de masculinidade e feminilidade que atravessam outros ambientes da vida das pessoas que não só o escolar. Ela aponta que no momento em que se sabe da gravidez, já se criam expectativas para saber o sexo da criança, o que leva a suposições em torno de um corpo que ainda está por vir. O anúncio cria materialidade para um corpo antes abstrato, adquirindo vida e estruturando o que há de possibilidade de existência para essa criança:

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que compõem o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.

Assim, interpelar "é um menino" ou "é uma menina" cria também suposições sobre o futuro daquele corpo. Há a produção de um gênero na suposta descrição do sexo, criando-se um conjunto de expectativas para aquele corpo concedido como menino ou menina, sendo o ato da linguagem uma interpretação construtora de significados. Essas expectativas impressas criam um corpo através dos atos (também discursivos) de repetição. Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 273) complementam a reflexão:

Os significados de gênero -habilidades, identidades e modos de ser- são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pela diferença biológica, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.

Esse sistema classifica os sujeitos e estabelece sua relação com o entorno. Não só constroem socialmente o significado desse corpo, como produzem sua materialidade através de verdades discursivas generificadas. Mas, parta-se do princípio de que não há uma só identidade. As pessoas não são só homens ou mulheres, como proposto usualmente, mas são constituídas por uma multiplicidade de características. Uma mulher, por exemplo, é ao mesmo tempo negra/branca/indígena/asiática; lésbica/bissexual/pansexual/heterossexual; professora/diretora/cantora/designer/publicitária; mãe/filha/prima/irmã; da mesma forma como o homem também tem outras tantas marcas que o constituem. Por vezes, os sujeitos não se identificam nessas categorias binárias, ou se consideram gênero fluido, ou, ou... Viajamos de uma comunidade à outra da mesma forma como encontramos, em alguns momentos, marcas que transgridem, escapam da norma e até mesmo do que é inteligível. Judith Butler (2019, p. 200) posiciona essa crítica em seu artigo *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*:

De fato, embora a radical distinção entre sexo e gênero tenha sido crucial à versão beauvoiriana do feminismo, ela tem sido criticada, mais recentemente, por degradar o natural como aquilo que existe "antes" da inteligibilidade, como aquilo que precisa da marca do social, quando não da sua ferida, para significar, para ser conhecido, para adquirir valor. Essa forma de ver a questão deixa de compreender não apenas que a natureza tem uma história (e não meramente uma história social) mas, também, que o sexo está posicionado de forma ambígua em relação àquele conceito e à sua história.

Se desontologiza o ser, ou seja, entende-se que ninguém é algo em essência, mas está sendo em determinado momento. Da mesma forma, não se nasce um corpo, devêm-se um corpo. Por isso, o devir não é o possível (que está na chave da previsão), mas do impossível (chave de aposta - campo do intempestivo), o que pode vir a ser. Não se pode colocar o ser mulher ou ser homem em uma categoria universalizante, abstrata, pois existem diferentes formas possíveis nesses corpos a depender de contextos e entrecruzamentos diversos. Logo, não se pode considerar gênero como único marcador para pensar nas discriminações, preconceitos e violências que um sujeito sofre, nem em entender essas complexidades somente a partir dos conceitos de homem e mulher, pois a possibilidade de estar no mundo transcende essas construções. As diferenças têm de ser pensadas sem o gênero como fator determinante e, no caso das aulas de Educação Física, "as diferenças de habilidade motora entre meninas e meninos, meninas e meninas, meninos e meninos poderiam ser apenas diferenças sem necessariamente serem hierarquizadas a partir do sexo dos sujeitos e das construções de gênero com os quais os sexos masculinos e femininos são interpretados"

(AUAD, CORSINO, 2012, p. 18). E é nesse tempo presente que a possibilidade de um ato disruptivo existe, que borra, atropela, desmantela essas supostas verdades unas sobre o gênero.

As múltiplas experiências que se têm a partir das diferentes marcas constituem cada sujeito de maneiras complexas e torna difícil a universalização. Essa reflexão é importante para uma atuação pedagógica a favor das diferenças na escola. Pensemos a composição da sala de aula. Existem crianças de diferentes classes sociais, diferentes experiências com familiares, amigos e pessoas conhecidas, diferentes gêneros, diferentes orientações sexuais, diferentes gostos musicais, diferentes vivências, diferentes... frisa-se aqui o uso incessante da palavra diferente, pois é essa diferença que vai constituir as crianças. Não existe uma experiência única de ser e estar na história e no mundo, o devir é contínuo e eterno, atmosfera imprevisível e instável, já que a todo momento essas marcas vão se resignificando, sendo (re)produzidas e se entrecruzando com outras que as transformam de alguma maneira. Não há finalidade e objetivo no devir, o que possibilita que cada sujeito seja levado em diferentes direções. A escola aqui é um lugar de potência contestadora, no sentido de possibilitar às crianças serem afetadas das mais diversas formas, de maneira a ampliar seus horizontes.

Nesse sentido, tudo é diferença e a identidade é só mais um caso dela. Quando se diz "eu sou mulher", o que se diz na verdade é "eu não sou homem". A identidade se funda, aí, por aquilo que não se é, e não aquilo que se é. Da mesma forma, tem-se de pensar que nem sempre foi-se isso e que não há como ser isso em essência. Ser mulher/homem não é algo natural, dado irrefutável, mas construído social, discursivo e culturalmente. Existe, na verdade, uma forma de funcionar. Logo, a pergunta é "como funciona aquilo que em determinado momento histórico eu chamo de mulher/homem, ou qualquer outra coisa?". É preciso entender que essas categorias são uma situação temporal, histórica e um funcionamento social. Como o corpo funciona dentro desse conjunto de relações é o que vai ser a mulher e o homem, e como algo em funcionamento e não estável, não se estabiliza a partir de um núcleo significativo. A ciência biológica cria termos em que o corpo deve estar fixado, faz uma cartografia do corpo descrevendo o que cada parte deve fazer. Nesse sentido, o útero se torna o significante da identidade mulher. Ao tensionar e questionar essas premissas, se faz possível transgredir e deslocar essa presunção de identidade estável e eterna, onde determinados significantes se tornam centrais para a definição de gênero. Judith Butler (2017, p. 37-38) também nos ajuda a pensar sobre essas reflexões quando diz que:

Embora venhamos ao mundo em meio a normas obrigatórias, elas nem sempre nos ordenam e nem sempre emergimos da imagem do que é esperado pelos significantes “homem” e “mulher”. Quando dizemos que o gênero é provocado por normas obrigatórias que nos demandam sermos um gênero ou outro (geralmente dentro de um quadro estritamente binário), estamos apenas dizendo que qualquer negociação com o gênero é uma negociação de poder. Não existe um gênero ontologicamente fixo, e mesmo aqueles que parecem fixos, têm de ser fixados mais de uma vez, todos os dias, todas as noites, para dizer o mínimo. Assim, sugiro que não há gênero sem essa reprodução de normas que corre o risco de desfazer e refazer as normas dominantes de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de refazer a realidade de gênero diante de novas linhas. Deste modo, o gênero é contínuo, aberto à revisão, em risco para um futuro diferente. Isso faz a diferença quando consideramos quais intervenções podemos fazer para o futuro do gênero.

Por isso, a ideia dos funcionamentos sociais, que substitui o ser (no sentido de fixidez) por um estar que se transforma continuamente; que leva em consideração as diferenças radicais no interior dos grupos. Este funcionamento do gênero é o que Judith Butler chama de performatividade. Segundo Judith Butler (2019, p. 213), "A performatividade não é, assim, um "ato" singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas". Dessa maneira, a performatividade é um ato que se constitui numa relação social e funciona a partir de uma operação social de reconhecimento. É o sentido da performatividade que se estabelece nessa operação de reconhecimento, produzido por um conjunto de cenas e tecnologias que permitem que um corpo seja visto, explicitado, exteriorizado, e um conjunto de tecnologias e disciplinas que permitem que a iterabilidade desse corpo (ou seja, o quanto que, de alguma maneira, essa performance se constitui em um exercício de aliança com outras linguagens e outras performances que se tornam capazes de produzir a verossimilhança que esse corpo precisa) e a citacionalidade (condições para que esse corpo seja citado, reproduzido, reconfigurado). Ainda, segundo Judith Butler (2019, p. 213), "Na teoria do ato de fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia".

Voltando às falas das crianças, quando os meninos que participaram da pesquisa dizem *"as meninas deveriam se dedicar mais para chegar no nosso nível"*, é possível perceber uma quantidade enorme de enunciados e de construções. Produz-se o que deve ser o *ser* homem no mundo. Segundo Paul B. Preciado (2017, p. 25):

A natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença.

Nessa obra, Paul B. Preciado deixa uma pergunta às/aos leitoras/es sobre ser ele²⁹ homem ou mulher. O mesmo afirma que essa é uma pergunta obsessiva e ansiosa do ocidente, que quer reduzir sexo e gênero a um binômio. Em seus escritos, percebe-se que não se é homem ou mulher numa sociedade, e que na verdade *se está* nesta posição, como também se é possível estar em muitas outras que, por vezes, são impossíveis de serem explicadas através dos discursos já existentes. Se está sempre em constante mudança, devindo de muitas formas. Através dos atos de fala, se produz o tempo todo as realidades que antes não existiam, ou seja, produz-se também as normas de se viver a vida e de se estar neste mundo. Nesse sentido, Paul B. Preciado traz a ideia de que a natureza é um efeito da tecnologia social. A heterossexualidade é um dispositivo de produção, ela mantém a lógica de mulher-vagina-heterossexual e homem-pênis-heterossexual, cria uma ideia de complementaridade essencial desses órgãos. Ou seja, ela organiza o mundo para garantir a possibilidade de reprodução. O prazer e as formas de prazer são socialmente organizados e produzidos a partir desses dispositivos. Tenta-se criar uma normalidade de um corpo, adequando-o para as técnicas de funcionamento.

Refletir sobre essas construções é importante na medida em que as características de feminilidade e masculinidade estariam atreladas às tecnologias da heterossexualidade, e também porque no ato de fala reside a possibilidade (e nunca uma certeza) disruptiva, se cria formas de contestação e desterritorialização dos sentidos do corpo de maneira não intencional. É necessário produzir novos sentidos para se usar e pensar o corpo. É preciso desnaturalizar o gênero e o sexo para denunciar o caráter tecnológico deles e das práticas sexuais (PRECIADO, 2017). As normas de gênero continuam a produzir um corpo mais debilitado para o que se entende como mulher (é sempre mais difícil caminhar pelas roupas e sapatos que se usa, ou de abrir coisas, já que para ser mulher têm-se de ter unhas grandes, ou de falar, já que o tempo todo existem discursos que formulam o silenciamento desse grupo). É necessário romper com essa ontologia, com esta produção de corpos-homem e corpos-mulher, que tenham caráter rígido e não plural.

Esses exemplos de naturalização dos corpos se fazem muito presente nas aulas de Educação Física. Percebe-se que as crianças têm um referencial do que é ser menino ou menina, de quais posturas se devem seguir a partir do seu gênero e isso colabora para a manutenção da premissa de que as meninas devem esforçar-se para ser como os meninos.

²⁹ Era conhecido como Beatriz Preciado até 2015, quando completou sua transição. Se reconhece atualmente como Paul B. Preciado.

Falas como *"Eu não tô criticando as meninas, apenas penso assim, se dedica mais"*, *"Nós meninos têm alguns que é ruim, que jogam um pouquinho mais do que as meninas, e tem meninas que jogam mais do que os meninos"*, *"Pra mim os meninos já são mais informados. As meninas sabem, mas eu acho que fica confuso"*, *"Os meninos já são habilidosos, já sabem jogar"* produzem essas feminilidades e masculinidades supostamente fixas, mas também produzem uma possibilidade de movimentos disruptivos onde possibilidades outras passariam a existir. É da tensão, do paradoxo, do conflito que explodem fagulhas múltiplas e criativas embaralhadas e difusas que constróem essas possibilidades outras (as meninas que aparecem na quadra e jogam criando um corpo-pulsante-participativo que não era o esperado e produzido, quando os meninos afeminados (dentro da lógica heteronormativa) disputam suas narrativas, quando o menino tido como referência no jogo tece narrativas de aliança e não de exaltação das performances técnicas no basquete, etc.).

Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1247), em sua pesquisa de um currículo escolar falam que, se antigamente havia uma orientação curricular para a formação de um tipo de corpo forte e corajoso que servisse à nação, hoje a construção de corpos guerreiros é realizada de diversas maneiras sem que seja necessário formalizá-la:

[...] no currículo pesquisado, eles também são valorizados e divulgados por meio de variadas práticas em que meninos-alunos estão envolvidos na escola: constantes brincadeiras de lutas; brigas constantes na sala de aula, no pátio, na saída da escola; acesso a jogos de batalhas nas aulas de informática; predominância na escolha de jogos competitivos, que estimulam o desenvolvimento de habilidades guerreiras, durante as aulas de educação física e no recreio; além da presença de personagens masculinos que lutam, nas estampas de materiais escolares. Em todas essas práticas, o ideal do corpo masculino forte, corajoso e agressivo é divulgado e reiterado, convocando aqueles que são considerados meninos- alunos a ocuparem a posição de sujeito menino-aluno-guerreiro.

Na presente pesquisa não foi possível acompanhar o cotidiano escolar das crianças de maneira integral, mas, nos momentos de deslocamento na aula de Educação Física para a quadra, para a sala multimídia ou de volta para a sala, percebia-se que esses corpos se faziam presentes de maneiras distintas - meninos sempre saíam correndo primeiro em direção à quadra, faziam brincadeiras em que se batiam (não com a intenção de machucar, necessariamente, mas percebia-se o tom de agressividade nas brincadeiras), durante os momentos de discussão ou explicação das propostas xingavam uns aos outros ou se chamavam por apelidos pejorativos. As meninas, por sua vez, usavam um tom de voz mais baixo, caminhavam e conversavam nos momentos de deslocamento, se cumprimentavam sem gestos expansivos. Sem o intuito de fazer um julgamento valorativo, esses exemplos mostram que, através de todo um investimento discursivo e tecnológico, as construções sociais

ocorrem de forma a moldar e produzir os corpos-menina e corpos-menino de infinitas maneiras. Sendo assim, a busca não é por fazer meninos se encaixarem em um princípio de organização e docilização, comumente tomado como característica feminina, ou fazer com que as meninas se tornem mais expansivas, aspecto atribuído geralmente aos meninos. Mas tensionar e criar espaços onde formas outras possam coexistir. Para Priscila Gomes Dornelles (2012, p. 189), "é importante marcar que o corpo é, sempre, resultado provisório e inacabado", e desse espaço-tempo provisório temos a chance do disruptivo e de outras produções. Por isso, não interditávamos as práticas das crianças ao longo das aulas, mas tentávamos criar espaços para que elas mesmas chegassem às conclusões a partir da leitura das próprias experiências e da prática tematizada, proporcionando possibilidades de construções outras.

Nessa produção, além de uma normativa que constrói a identidade de corpos-menino e corpos-menina, que operam de determinada maneira, também, para Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1249), ocorre um processo de individualização com relação a esses atributos "produzida por meio da atuação conjunta de normas de gênero e de uma *tecnologia de ranking*, que operam de modo a ordenar os *corpos-meninos-alunos* e colocá-los em relação como *mais guerreiros que* ou *menos guerreiros que*". Nessas relações, os meninos disputariam entre si o topo do ranqueamento e as meninas estariam já predestinadas à base dele. A lógica capitalista de disputa, de valorização da meritocracia com a máxima de que pelo esforço se atingirá o ideal (como se chegar a esse padrão fosse a única alternativa possível), de referendar a lógica desenvolvimentista, onde a busca pelo melhor desempenho é o objetivo, estão diretamente relacionadas com a construção de corpos guiados por uma lógica binária heteronormativa. Essa política de ranqueamento (que acontece na aula, mas também está presente em outros espaços cotidianos das crianças, sempre moldando seus corpos), atua como uma tecnologia de governo, de maneira a organizar as crianças nessa ordem de habilidade que dita normas e cria padrões a serem seguidos e atingidos.

Rompendo com a lógica capitalista de promover condições para que as meninas também possam ocupar os postos mais elevados desse ranking, o que se espera é fomentar espaços de subversão desses jogos de poder que estabelecem categorias qualificativas para os sujeitos, desequilibrar esses espaços em que os corpos têm que concorrer entre si, reforçando os binômios impostos que criam aspectos de competitividade e disputa. Para Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1250):

Índices de produtividade são calculados, classificados, ordenados. Os corpos são cada vez mais pensados e dispostos em uma ordem de habilidades que os define

como melhores ou piores que outros, mais respeitáveis ou menos respeitáveis, mais normais ou menos normais, de modo a induzi-los a uma permanente busca por atingir posições à frente na ordem de classificação.

O movimento, então, poderia ser tensionar essas normalidades, essa essência, esse determinismo. Fazê-lo não é uma receita. Mas pensar em formas de produzir um deslocamento das práticas que estão no seio do sistema é necessário. Descentrar o que se entende por gênero ideal, que é o centro desse sistema. Deslocar as performatividades em sua ação constante possibilita as diferenças. Caso seja mantida a lógica opositiva somente, se sustenta a polaridade. Por isso a ideia não pode ser que se busque o que é normalizado como ser menino/homem na sociedade e as práticas sociais que remetem ao masculino e feminino. Nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, não se busca que as meninas se esforcem para 'jogar bem como um menino'. Em contrapartida, pode-se pensar a pluralidade de vivenciar as práticas corporais, sem produzir-se valores distintivos. Embaralha-se o gênero e o que se espera dele e, ao mesmo tempo, não se cria uma nova forma de ser e estar outra, mas se pensa em um espaço em que a multiplicidade de formas de estar no mundo e, em específico, naquela aula, sejam valorizados. De maneira prática: existirão crianças que vão, durante as vivências do basquete, por exemplo, jogar de acordo com as regras, outras que vão se atentar mais aos movimentos, outras que vão se interessar mais pela história, outras que vão se encontrar nos jogos, outras que vão subverter as normas de se praticar a modalidade, e tudo isso deve ser potencializado para que as diversas formas de se viver aquela aula possam coexistir.

Tendo em vista esse objetivo, que vai ao encontro dos princípios ético-políticos do currículo cultural, pretendia-se embaralhar essa classificação e posicionamento conforme as habilidades, baseadas na comparação com um padrão idealizado. Pretendia-se dobrar as homogeneizações dos modelos de jogo que ocorriam naquelas aulas para que, na curva, pudessem surgir formas outras (imprevisíveis). Quando Bruna, jogadora de basquete que visitou as crianças, foi à escola narrar suas vivências, ela relatou que nem sempre jogou basquete e que o ambiente universitário possibilita que ela jogue sem pretender atingir o alto rendimento. Essa era uma possibilidade das crianças perceberem alternativas de rompimento com essa homogeneização. Mas mais do que isso, seu corpo, sua presença, sua aparição pública já era em si uma forma de produção outra desse espaço. Sua presença e seu corpo diziam. Quando foi proposto diferentes formas de jogar basquete com as regras que foram sendo (re)criadas ao longo dos anos, com times de composições diversas, abria-se uma porta para que houvesse um reordenamento das expectativas que escapassem da classificação.

Quando os jogos eram organizados por tempo, e não por pontuação, era uma outra maneira de jogar, com outro enfoque, produzindo um outro movimento na turma. De novo, é importante salientar que o objetivo era deslocar, descentralizar, subverter, tensionar, questionar, realocar discursos, embaralhar, produzir coisas outras, tendo a consciência de que a escola e as práticas pedagógicas por si só não dão conta de ter um papel de transformação e que há imprevisibilidade nessas ações. O que se busca, então, é instaurar esses tensionamentos, fazendo com que as linhas invisíveis que mantêm as normalidades rígidas e tornam os corpos desviantes passíveis de sofrerem violência se afrouxem, na tentativa de criar uma postura ética e um ambiente seguro e potente para que as diferenças possam coexistir. Pensando com as análises de Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1258), pode-se reiterar essa necessidade de pensar a diferença a partir de outra ótica, que não seja a de transformá-la em abjeção, que leva às normalizações de violências:

Assim, ser pouco agressivo, agredir como uma mulher e não reagir a agressões são características atribuídas àqueles meninos-alunos que são vistos como diferentes. As posições de sujeito menino-aluno-mulherzinha e menino-aluno-bichinha são constituídas, então, como posições que produzem a hostilização e crítica àqueles que as ocupam, por não manifestarem adequadamente as habilidades guerreiras consideradas masculinas. É, portanto, por meio da técnica de abjeção aos meninos-alunos que ocupam essas posições que o poder atua de forma estratégica para produzir o desejo por se tornar mais guerreiro.

Quando a cultura corporal é tomada como produção discursiva verbal e não verbal, um espaço de disputa de todo o tipo de conhecimento, e a prática corporal como resultado dessa produção, percebe-se também a importância de tensionamentos nas aulas de Educação Física, de criar e/ou visibilizar formas outras de estar no mundo. Quando o corpo docente organiza situações didáticas de vivência, leitura e ressignificação e elas acontecem juntas (já que não existem atividades estanques, elas se entrecruzam), permite-se que as crianças expandam o olhar para essa possibilidade de corpo, essa possibilidade de ler vivenciar as práticas, e sejam provocadas a produzir atmosferas outras. Aqui se observa a potencialidade dos princípios ético-políticos do currículo cultural para descentralizar sentidos.

Como dito, o trabalho de campo foi realizado durante a tematização do basquete. Tendo em vista que um dos objetivos da tematização é organizar atividades e intervenções que ajudem o alunado a entender e a ler a ocorrência social das práticas corporais, reelaborando-as conforme as características do grupo, quando estas frases são proferidas pelas alunas e alunos, isso pode ser uma sinalização de como seguir, pensando que não há um significado correto para aquela gestualidade, porque cada pessoa que está participando (e

existem muitas formas de participar) lhe atribui um significado. É preciso entender e buscar conversar com as crianças que, em determinadas lógicas sociais, determinados gestos se tornaram certos/adequados, mas que os gestos se modificam, então nada está fixo, e essa leitura de mudança precisa ser vista antes/durante/depois da prática corporal. Pensando nos atos de fala como atos produtivos, esse diálogo não se encerra no limite das conversas sobre algo, mas a partir da premissa de que falar é fazer, que a linguagem é produtora e que os corpos e gestos também são produções discursivas. Propiciar esses momentos de embate é produzir fagulhas, choques, que se transformem em movimentos outros que deslocam o que vinha sendo produzido (mesmo que essa produção outra seja temporária).

Durante o semestre, o professor e a pesquisadora trouxeram um texto para as crianças que descrevia uma história do basquete. Nesse material, era possível perceber que ao longo dos anos a prática passou por muitas alterações, seja no que se entendia por correto em termos de gestualidade, nas regras, nas pessoas que poderiam praticar e na estrutura do jogo. Muitas foram as mudanças e ler sobre elas foi importante para que as crianças percebessem que não existe uma fixação de significados e que essas diferenciações eram marcas que decorriam de acontecimentos de um determinado momento histórico. Em um dos textos lidos, contava-se que no primeiro jogo de basquete feminino, algumas meninas apareceram com sapatos e roupas que eram utilizados no dia a dia, pouco confortáveis ou práticos para o jogo e que isso de nada foi impedimento para que as mesmas jogassem. Elas romperam com as regras existentes até então para o basquete e jogaram de maneira particular. A professora dessas meninas, por sua vez, enfrentou desafios sociais e culturais, já que as pessoas entendiam que um jogo de basquete poderia masculinizar as mulheres. Os esportes vistos como femininos não estavam ligados ao uso da força, pois era uma capacidade atribuída aos homens. A forma de transgressão que a professora encontrou, na época, para garantir o espaço e o direito das meninas jogarem, foi pensar em diferenciações nas regras, que justificariam para a sociedade que não haveria masculinização das mulheres que pretendessem jogar. Isso como marco para o momento histórico que ocorreu foi importante, mesmo atualmente podendo se fazer a análise de que essa ação ainda reafirma a lógica da identidade fixada e de seus estereótipos. Mas foi importante a sinalização desse marco histórico para que as crianças entendessem como se dão as formas de embaralhamento das normas a depender dos contextos e também percebessem essa diferenciação de regras a depender da conjuntura. No texto, percebe-se a possibilidade de não fixação nas formas de vivenciar o esporte, e isso era uma ideia que poderia ser aprofundada, potencializada e que

chamou atenção das crianças, sendo possível perceber através dos comentários que fizeram sobre essas mudanças.

Os momentos de problematização continuaram ocorrendo, levando à desestabilização, mesmo que provisória, dos conhecimentos. Uma fala, um incômodo, uma situação que tirou as coisas do lugar de normalidade, tudo isso foi observado para continuar as atividades. Todos os sujeitos estavam ativos, então esses elementos de desestabilização partiram das crianças, do professor e da pesquisadora.

Se se considera a ideia de desnaturalização daquilo que se entende como mulher e homem, a pergunta que fica é, então, como é possível falar sobre estas categorias? Algumas proposições são possíveis. Pensando no campo da ciência e de suas produções, ampliar o que se entende por conhecimento pode ser uma alternativa para mudar a relação conhecimento-sociedade. A forma como a ciência é entendida atualmente e principalmente por um viés ocidental, acaba por hierarquizar as produções e criar um regime de verdade, onde somente determinadas/os autoras/es, oriundas/os de determinados contextos, estariam autorizadas/os a produzir conhecimentos (SPIVAK, 2018), determinando o que se entende por conhecimento ou não. Com a ampliação desse conceito e da forma como as produções científicas vão ocorrendo, expandem-se as formas como as coisas podem ser entendidas nas relações sociais. A noção de diferença apresentada por Berenice Bento (2011, p. 553) também pode ser uma potencialidade:

As experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos.

Quando a autora traz a crítica ao sistema que tenta fixar as possibilidades de se estar no mundo, criando regras e protocolos que nos encaixam em categorias binárias e com certos estereótipos, ela também mostra como alternativa a de fuga do cárcere dos corpos sexuados, o escape das normativas, fazendo entender que existe uma pluralidade nas formas de existir que transcendem os binarismos. Na repetição insistente e intermitente dessa outra atmosfera de vida, possibilita-se viver de outras formas. Isso não significa necessariamente apagar a categoria homem e mulher, mas entender que mesmo nessas categorias existem múltiplas formas de existir. O grande problema da fixação dessas identidades, não potencializando as multiplicidades, é que, como Berenice Bento mostra (2011, p. 552), os gêneros não

inteligíveis passam a ser violentados por serem um risco à sociedade heteronormativa, ocidentalizada e cis-gênero:

Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando "o outro", "o estranho", "o abjeto", aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo.

O horizonte da corporalidade deve ser então o da pluri-corporalidade, da imprevisibilidade, do movimento constante e incessante. Impor sentidos é o risco de que a categoria universal mulher/homem seja um instrumento de colonização de outras subjetividades. Pessoas trans são um exemplo disso, já que essas são experiências de mundo que depõem radicalmente contra qualquer aspecto natural ou naturalizado do gênero. A questão se torna, então, discutir e fazer ecoar esses trânsitos identitários, desvinculando as identidades de um ponto determinante e percebendo que se interiorizam essas construções até que sejam consideradas verdades únicas. É necessário perceber que existem coisas que escapam às naturalizações, e na educação se tem um espaço potente para isso.

Na turma em que as intervenções didáticas foram realizadas, um dos meninos teria características que o inseriam no estereótipo de afeminado. Tinha a voz mais fina, trejeitos que são considerados socialmente femininos e se mostrava compreensível com o que as meninas traziam para a discussão. Quando pedia para participar dando sua opinião, costumava iniciar as falas se desculpando por estar se posicionando ao lado das meninas. Após o pedido de desculpas, ele começava a expor seu pensamento. Frases como *"eu sei que eu deveria estar concordando com eles, mas..."* *"eu sei que eu sou menino, mas..."* eram constantemente repetidas. Isso mostra que esse menino considera que não ocupa um lugar da masculinidade, porque toda vez tem que se desculpar por não estar se posicionando ao lado das características e dos discursos que constroem a masculinidade. Ele encontra identificação, naquele momento, com discursos que constroem a ideia de feminilidade. O tom que ele usa nas suas falas mostra que se sente incomodado por não estar nesse lugar de pertencimento, porque isso é muitas vezes usado contra ele como motivo de chacota. Um exemplo desses momentos foi em meio a uma discussão sobre comportamentos durante as aulas e, quando ele comentou *"Nada a ver, eu acho que todos deveriam confiar em todas as meninas"*, os meninos riram dele, enquanto as meninas os repreendiam pela manifestação daquela forma. Os meninos que se constroem com essa normativa de masculinidade forte, que fazem piadas com as pessoas, que bagunçam na aula, que têm uma determinada tonalidade de voz e performance do corpo, por vezes, acabam fazendo piadas com o menino e dando risada por

conta de suas colocações e de sua forma de se expor. Essas atitudes foram colocadas em xeque no momento em que ocorriam, mas também como um processo contínuo ao longo do semestre, pois, se como diz Judith Butler (2019, p. 210), "em termos filosóficos, a afirmação constativa é, sempre, em algum grau, performativa", sabíamos que os processos de construção daquelas identidades se davam através dessas afirmações constantes que passaram a dar sentido aos corpos de determinadas maneiras, então não poderiam ser ressignificadas de maneira rápida. Mas é importante ressaltar que o processo é lento, incerto e há resistência, nem tudo que se afirma produz esses corpos e marcas. Por isso, nossas ações didáticas tentaram se voltar para a produção de ecos de repetições destoantes dos corpos, para que, nessa repetição, um vácuo, uma lacuna, uma dobra fossem produzidos e, nessa curva, surgissem possibilidades de (re)existência. Isso mostra a necessidade do que coloca Berenice Bento (2011, p. 553), de se expandir o que se tem por possibilidades de estar no mundo, possibilidades essas que transcenderiam essa lógica estereotipada do que é a feminilidade e a masculinidade, entendendo que existem formas de ser que não conseguem ser categorizadas nessas terminologias.

A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos, a exemplo da transexualidade, que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero e, ao fazê-lo, explicitam o caráter excludente da categoria "humano" das pessoas que reconstróem suas posições identitárias transitando e, portanto, negando a precedência explicativa do biológico.

Uma coisa importante é que o professorado se articule para pensar em formas de trazer para as crianças essas outras formas de estar no mundo. Mostrar vídeos de grupos de pessoas trans envolvidas com determinada prática corporal, trazer corpos que fujam do imaginário do que se tem por corpo ideal para aquela prática e dialogar com as crianças, mostrar imagens de pessoas que não são as geralmente pensadas naquela prática, criar espaços em que as crianças possam deslocar suas vozes para um outro contexto que fuja dessas normas- tudo isso potencializa a ideia de pluralidade nas formas de estar no mundo. Essas foram ações didáticas que tentamos desenvolver ao longo do semestre através dos vídeos que as crianças assistiram, leram, interpretaram; da convidada e dos convidados que conversaram com elas, das propostas de discussão sobre e leituras da prática corporal. A tentativa, nesse sentido, era que a diferença fosse valorizada e potencializada, e não servisse de justificativa para as violências. A pessoa posicionada como diferente não seria tomada como estranha, anormal, mas como alguém presente em nossa sociedade, já que tudo seria a

diferença. Mas Guacira Lopes Louro (2001, p. 542) alerta que não basta apenas pensarmos na expansão dessas formas de estar no mundo:

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira.

Para as/os educadoras/es esse é um desafio ainda maior. Essas marcas e reivindicações por um lugar são bastante presentes na escola. Não se trata apenas de negá-las, mas de pensar em estratégias de ensino que potencialize as vidas e que borre as identidades fixas para que outras formas de viver sejam possíveis. Que produzam esses deslocamentos na curva. Numa sociedade moderna desejante, que produz e que necessita da construção do Outro, pensar a maquinação desse desejo-corpo inserido em um cis-tema é fundamental para fazer emergir essa produção outra que tente deslocar. O como isso acontece é o que estamos tentando inferir, aprender, a partir da empiria. A escola, o currículo e o corpo docente não se situam fora da história, logo, não conseguem estar fora de um momento histórico em que as certezas estão sendo questionadas. O maior desafio é pensar na atuação com as crianças no dia a dia.

Novamente, vale a ressalva de que não se pode pensar em fórmulas para uma ação educativa que potencialize essas diferenças, mas podemos pensar em compartilhamento de práticas pedagógicas que fomentem a discussão e possam servir de incentivo para outras ideias. Por exemplo, quando foi mostrado às crianças o vídeo de um racha de basquete, onde diversas mulheres se reuniam para jogar com objetivos e histórias de vida, raça, classe e configurações corporais distintas, a proposta era oportunizar às crianças a visualização de uma multiplicidade de corpos atuantes na prática que estava sendo tematizada. Corpos considerados comuns, no sentido de não serem atletas profissionais. Pretendíamos descentralizar a ideia de que para participar em determinada modalidade esportiva é necessário um desempenho excelente. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Ferrari Nunes (2009, p. 201), "Dado que o processo de identificação é cambiante, os participantes assumem posições de sujeito em conformidade com os sistemas simbólicos que os interpelam e, mediante as experiências vividas, modificam-se". Outra proposta (essa, todavia, não realizada) poderia ser mostrar ou levar à escola atletas trans, gênero-fluido ou que tivessem uma identidade não binária para que a leitura da prática corporal através daqueles corpos pudesse possibilitar essa sensibilidade à percepção das diferenças. A ampliação de olhares e

horizontes se mostra importante. Tornar público é um ato fundamental para se constituir um sentido outro (público não atrelado por estar atrelado ao Estado, na relação público-privado, mas sim, como algo que vai passando de relação em relação, que de alguma maneira vai produzindo ajuntamentos, onde as pessoas vão se mobilizando a partir daquela relação).

Essa experiência, onde se tem a chance de presenciar outros corpos atuando no basquete, pode potencializar a vivência das crianças na quadra de uma outra maneira. Outro exemplo: no imaginário social ainda é comum a ideia de que as práticas esportivas, principalmente de esportes de contato, são destinadas a homens, tendo em vista a sua suposta superioridade em termos de porte físico, força, destreza e agilidade. Sendo assim, a mídia acaba por investir mais na transmissão de jogos masculinos, pois dão mais ibope, que possibilitam maiores lucros (já que os jogos femininos não são considerados atraentes ou dignos de serem vistos de maneira geral). As pessoas acabam por não conhecerem mulheres que atuam nas diversas práticas corporais e, no caso em tela, no basquete. Assim, perpetua-se a invisibilização das mulheres no esporte e mesmo em outras práticas corporais, por conta da manutenção também do imaginário de um não pertencimento a esses lugares. Quando escolhemos apresentar vídeos de basquete feminino para as crianças, objetivamos fazer ecoar esses corpos outros, para que conhecessem equipes que antes não conheciam, para que as meninas se reconhecessem naqueles jogos, para que as crianças pudessem perceber que outros corpos (que por vezes elas desconhecem) podem atuar em determinados espaços. A reflexão trazida no artigo *O esporte na Educação Física escolar: possíveis influências no processo de construção das identidades dos alunos e alternativas para transformação* por Cíntia Cristina de Castro Mello, Daniel Bocchini, Demóstenes Winston Diogo Rosa, Fernanda Feliciano, Marcos Ribeiro das Neves e Marcos Garcia Neira, possibilita que pensemos na importância de se trazer essas diferentes fontes de informação para se atingir tais objetivos:

[...] ao considerar a validade de múltiplas fontes de informação (jornais, livros, sites da Internet, entrevistas, pesquisas etc.) e trabalhar a partir da indagação constante do que é veiculado pela cultura hegemônica, o professor contribui para a desconstrução do discurso dominante e favorece uma visão crítica, propiciando um aprofundamento significativo nos conhecimentos sobre a modalidade esportiva tematizada.

Depois que os jogos foram mostrados, as crianças começaram a tecer comentários e gerar uma discussão bastante intensa a respeito do processo de invisibilização, dos quais destacamos dois:

"Acho que os homens têm mais oportunidade do que as mulheres, porque eu pesquisei muito no Google quando vai ter jogo do feminino e teve um dia que fiz uma pesquisa do jogo do Corinthians, e jogo feminino é muito difícil você encontrar um, tipo na Globo, na Band. Já os homens não, homens toda quarta e todos os domingos eles jogam, tanto na Globo, na Band, em qualquer canal. Acho que mulheres só têm uma oportunidade, porque a pesquisa que eu fiz só foi 5% e os homens foi 95%." -fala do V.

"Porque o nome das mulheres não é tão destacado na humanidade quanto o dos homens. Porque às vezes as mulheres não têm tanta habilidade, sempre os homens estão em primeiro lugar e às vezes eles não olham para as mulheres que também são muito boas. A Marta é muito muito boa no futebol, ela é a melhor do mundo no futebol. Então eu acho que às vezes a gente tem que olhar mais pras mulheres porque os homens estão lá no sucesso também, mas temos que olhar pros dois igualmente." - fala da S.

Pode-se perceber que os momentos de discussão são bastante importantes também para que as crianças troquem impressões sobre como as construções sociais vão ocorrendo, seja no campo individual ou coletivo. Elas puderam compartilhar experiências que tiveram de não encontrarem jogos femininos sendo transmitidos nos canais abertos da televisão, de falta de divulgação da Copa de Futebol Feminino, experiências sobre os momentos que tiveram em família, onde eram interditadas ou incentivadas a seguir em determinadas práticas e não em outras. Nos momentos de troca e partilha, onde suas vozes eram escutadas e potencializadas, elas podiam ressignificar o que pensavam e refletir criticamente sobre as próprias vivências. Nesses diálogos, se torna possível pensar que não há uma experiência comum de ser no mundo, mas sim que existem experiências múltiplas. A ideia de uma identidade estável não dá conta de explicar essa pluralidade. Nos termos binários há sempre um termo regente e um termo regido. Há relações de subordinação na ordem dessa regência. Quando se conversa com as crianças sobre as construções de relações sociais e se percebem as nuances, tem-se a possibilidade de romper com a naturalização das subordinações e das identidades rígidas e produzir novas atmosferas imaginativas. Há a tentativa de ampliação do olhar.

As vozes potentes dos grupos que vêm falando não são meros contradiscursos, são discursos que vêm para transcender silêncios seculares, porque vêm colocar a humanidade dos grupos subalternizados, produzir várias possibilidades de existência e dizer que esses grupos querem existir sim e, sobretudo, com dignidade. O sujeito da performatividade se constitui quanto mais ele aparece e se desconstrói, mas também quanto mais ele sofre interpelações (e ser visto é ser interpelado também). Por isso, essas ações didáticas de visibilização de outros corpos são fundamentais para as ressignificações. Para avançar na discussão, seguiremos após o Exame de Qualificação, neste capítulo, pensando na análise das ações didáticas possibilitadas pelos princípios ético-políticos do currículo cultural da

Educação Física, na questão da aparição pública, da performatividade, da produção através dos atos de fala e do ecoar das vozes.

Conclusões prévias- sobre os entrelaçamentos já pensados

Talvez, se há uma ética na democracia, esta é uma na qual nunca capturo ou conheço totalmente aquele outro que não é igual a mim, mas me comprometo em honrar aquela vida e a insistir no valor daquela vida, a qual é a vida da liberdade incorporada e sua permanente reivindicação por igualdade e justiça. (BUTLER, 2017, p. 41)

Nossas diferenças importarão menos quando lutarmos juntos pelo direito de aparecer, de viver, de prosperar e dismantelar essas engrenagens entrelaçadas de violência. (BUTLER, 2017, p. 49)

O intenso processo de transformação social gerou mudanças substanciais nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, implicando, conseqüentemente, em mudanças na constituição das identidades e nas concepções de sujeito. Com a globalização e a espantosa proliferação dos meios de comunicação em massa é possível perceber que o conhecimento e as informações se espalham em grande velocidade, fazendo com que as diferentes culturas também possam se expandir. O sujeito destes tempos assume diferentes identidades impulsionadas pelos diversos atravessamentos, advindos da interpelação dos sistemas culturais que o rodeiam. É através dos significados criados nas representações que os sujeitos vão se constituir e dar sentido àquilo que são e também àquilo que podem vir a ser. Porém, é também através dessa identidade criada que se tem a diferença. Os sujeitos, para afirmar aquilo que são (identidade), acabam por afirmar também aquilo que não são (a diferença), ou seja, essa diferença está implícita na afirmação das identidades.

Nesse sentido, é possível pensar o cenário da aula de Educação Física. Um/a estudante que for mais habilidosa/o ou que se destacar de alguma forma na prática corporal tematizada vai ser lida/o e tida/o como a identidade, enquanto as/os demais estudantes serão a diferença. No esporte, isso se dá de maneira ainda mais intensa, onde as/os mais habilidosas/os são produzidos como destaque, enquanto as/os demais ficam à margem, se tornam indesejadas/os. Em uma sociedade marcada pelas construções binárias, generificadas, machistas e onde essas polaridades estão sempre imbricadas nas relações de poder e nas classificações, essas concepções acabam por interferir em quais sujeitos são os lidos e tidos como a identidade. Sendo assim, homens, brancos, heterossexuais, cis-gênero e cristãos em nossa sociedade são a identidade, e os demais se tornam, assim, a diferença. Vale destacar que essas concepções de identidade e diferença e as demais caracterizações polarizadas são contextuais, ou seja, mudam de um contexto para outro, de uma época para outra. Nem sempre os sujeitos assumem a mesma posição, pois isso depende de fatores outros que são específicos de um determinado cenário.

Na escola e na Educação Física existe uma constante disputa pela validação de significados e das diferentes culturas, tendo esses ambientes um grande potencial para criar e cristalizar identidades e valorizar as culturas hegemônicas, como também para descentralizar, borrar, tensionar e ressignificar tais identidades e tais hegemonias. Esse jogo de forças existente nas instituições vai se intensificando ou se afrouxando a depender de diversos fatores, sendo um deles a atuação docente a partir do currículo desenvolvido. Foi colocado que, historicamente, os currículos tiveram constituições diferentes a depender do contexto político, econômico, histórico e social, de modo que em parte da história determinadas culturas fossem valorizadas e outras afastadas, determinadas concepções de sujeito fossem potencializadas em detrimento do apagamento de outras concepções, determinados valores guiassem os currículos, o fazer docente e o corpo discente. Esses apagamentos, tensões e conflitos não necessariamente deixaram de existir, mas a constituição da sociedade, devido às mudanças que ocorreram, fazem com que esses processos de diferenciação, silenciamento e apagamento sejam questionados e os conflitos possam ganhar visibilidade a fim de que seja possível pensar também as formas de resistência. O esporte, por exemplo, que representava (e ainda representa, em certa medida) o conhecimento hegemônico, pode ser inserido no currículo de outras formas, onde fosse possível questionar as diferentes representações e promover um diálogo entre as diferentes identidades culturais. Em artigo já citado, Cíntia Cristina de Castro Mello, Daniel Bocchini, Demóstenes Winston Diogo Rosa, Fernanda Feliciano, Marcos Ribeiro das Neves e Marcos Garcia Neira afirmam que:

[...] caso sejam propostas atividades pedagógicas que promovam análises de fatores como a valorização nas práticas esportivas dos mais fortes e hábeis em detrimento dos mais fracos e menos habilidosos; questões intrínsecas ao gênero como esportes “de homem” e “de mulher” ou à sexualidade; a valorização do estereótipo heterossexual mediante a socialização de comportamentos e discursos sexistas no ambiente esportivo e tantos outros exemplos certamente, contribuirão na formação de identidades dos alunos mais abertas à multiplicidade que caracteriza a sociedade contemporânea.

Os objetivos das propostas realizadas na pesquisa de campo se inclinaram a destruir certezas, desestabilizar o que estava acomodado, transpor verdades, confrontar estabilidades, colocar em movimento ideias que estavam fixas, potencializar as diferenças, tentando construir relações com os Estudos Feministas e o currículo cultural da Educação Física, entendendo como um currículo intercultural poderia potencializar um trabalho com a discussão sobre as relações de gênero. O currículo cultural da Educação Física, por permitir pensar outras (e talvez novas) formas de ser, estar e pensar, potencializa as crianças a

pensarem outros caminhos onde sejam consideradas todas as ideias, onde o cuidado ético com o Outro esteja presente, sem interditar formas não normativas de viver. Ajuda a escancarar opressões, individualismos, uma educação meritocrática que não pense a potencialidade dos sujeitos e das diferentes culturas. A quebra com o jogo binário das relações de poder se dá quando entendemos que os grupos subalternizados são muito potentes, sempre falaram, sempre produziram coisas incríveis, somente tinham suas vozes silenciadas em detrimento de violências estruturais referentes a cada período histórico, e os currículos culturais vêm como uma das formas de potencializar essas formas mais éticas e potentes de estar no mundo.

Se esses grupos, que são minorias políticas, mas não necessariamente numéricas, sempre tiveram voz e sempre produziram coisas incríveis, temos que trabalhar na potencialização de imagens outras, que minem os estereótipos que circulam socialmente e permitam uma performatividade outra. Quando contamos o outro lado da história, sem desmerecer as dificuldades que esses grupos enfrentam em detrimento de suas identidades, damos espaço para a potencialização das diferenças, entendendo, então, a não rigidez das identidades.

Uma pedagogia cultural consegue contribuir com essa potencialização, na medida em que tensiona esses lugares universais, questiona os lugares fixos, permite o deslocamento das identidades e das práticas sociais a partir do entendimento dos processos culturais na criação de verdades. Para este primeiro momento de pesquisa, pretendeu-se escolher onde seria a pesquisa de campo, entrar em contato com a escola e com o professor para verificar as possibilidades, realizar estas propostas criadas juntamente com o professor na escola escolhida e sistematizar a transcrever o que foi feito, observado e ouvido no campo. Concomitantemente a isso, realizei as disciplinas obrigatórias que me permitiram ampliar as leituras, discussões e meu leque de reflexões sobre meu objeto de pesquisa, e cursos outros para me ajudar na sistematização desses conhecimentos. Na etapa seguinte me debrucei sobre leituras que considerava fundamentais para esse primeiro esboço das reflexões que pretendo fazer e comecei a produzir esta escrita através de um fio condutor inicial. Teci algumas reflexões introdutórias sobre os Estudos Feministas e sobre a Educação Física, bem como meus objetivos, procedimentos metodológicos e a justificativa do tema escolhido; descrevi e refleti sobre a experiência de campo; iniciei algumas análises a partir da evocação de linhas possíveis dos Estudos Feministas, rascunhando as possibilidades que pretendo aprofundar no decorrer da próxima etapa. Para o momento posterior ao Exame de Qualificação, pretendo aprofundar as análises de acordo com meus objetivos, explicitando as ações didáticas

específicas e relacionando-as com as leituras pertinentes, tentando pensar em conclusões possíveis sobre estes entrecruzamentos supracitados. No texto *Carta a Uno: como nós trabalhamos a dois*, Gilles Deleuze (2016, p. 16) diz, refletindo sobre sua parceria com Félix Guattari, que o parceiro era como relâmpagos e ele uma espécie de pára-raios. Sua afirmação se dava pela insistência de Félix Guattari nos problemas de pesquisa e em suas proposições, enquanto, para ele, por vezes, sentia a necessidade de enfiar o problema na terra para permitir o renascer em formatos outros. Para a minha pesquisa, o período de imersão no campo são os relâmpagos, que foram se assentando no decorrer da redação deste trabalho. Este tem sido o momento em que o problema de pesquisa está criando outras ramificações e renascendo em direções outras. Desta maneira, por ser um relatório parcial, vale dizer que ainda me deixarei afetar e atravessar por outras leituras e parcerias que me farão (re)pensar os fluxos de análise dos dados compilados.

O que eu quero é logo
O que eu movo é lento
É a teimosia do não
E eu
Na beira do sim³⁰

³⁰ Trecho da música *Na Beira* de Luedji Luna. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luedji-luna/na-beira/>. Acesso em 25 nov.2020.

Referências bibliográficas

ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

AUAD, D. CORSINO, L. N. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549, jan. 2011.

BORGES, C. C. O. *Governo, verdade, subjetividade*: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 191-219.

BUTLER, J. Alianças queer e política anti-guerra. **Bagoas**, n. 16, Natal, RN, UFRN, 2017, p. 29-49.

CAMARGO, R. P. Caracterização do bairro Capão Redondo. In: **Realidades e potencialidades do Distrito de Capão Redondo**, SP: estudo de caso sobre o lazer local. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, sep. 2012.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O Professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DELEUZE, G. Carta a Uno: como trabalhamos a dois [1984]. In: DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975 – 1995). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Editora 34, 2016.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-198, Aug. 2012.

ETO, J.; NEIRA, M. G. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 20, n. 03, p. 580-592, jul.-set. 2017.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-Posições**, v. 14, n. 3 (42) – set./dez., 2003.

FINCO, D.; VIANNA, C. Meninos e meninas na Educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), julho-dezembro- 2009, 265-283.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: Hubert L, Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. **Uma Trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª Edição Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva do texto: The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

HARAWAY, D. "Manifesto Ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX". In HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** (22) 2004: pp.201-246.

LAURETIS, T. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. **Revista MORA**, vol. 21, Nº2, Buenos Aires, 2015, p. 107-118.

LOURO, G. L. Gênero, história e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, 20(02): 101-132, Jul./Dez 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LOURO, G. L. TEORIA QUEER - UMA POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541, jan. 2001.

LOURO, G. L.. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LUA JÚNIOR, A. A. Gênero e educação física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? **Dissertação (Mestrado em Educação Física: Teoria e Prática Pedagógica)** - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Desportos, Florianópolis, 2001.

LARROSA, J. WALTER, K. Apresentação da coleção. In: MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed.; 2. reimp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELLO, C. C. C.; BOCCHINI, D.; ROSA, D. W. D.; FELICIANO, F.; NEVES, M. R. e NEIRA, M. G. O esporte na Educação Física escolar: possíveis influências na construção da identidade dos alunos e alternativas para a transformação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 2, pp. 147-162, 2008.

MÜLLER, A. A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 158f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp. 39-54, Jul/Dez 2008.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 671-685, Sept. 2011.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

OYĚWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-10 por Juliana Araújo Lopes.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 282-303, 2004.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade**. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009, pp. 116-148.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**- Práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Descolonizar a sexualidade: Teoria queer of Colour e trânsitos para o Sul. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

REIS, C. d'Á.; PARAÍSO, M. A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, Dec. 2013.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1º ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez., 1990.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação- um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T.. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3º ed.; 12º reimp. - Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer- seguido de Ágape e êxtase: organizações pós-seculares**. 1. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIANNA, C. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p. 119 – 129.