

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO

Queerizando o currículo cultural de Educação Física:
contribuições epistemológicas butlerianas, *queer* e afetações
pandêmicas para a criação de novas inteligibilidades sociais

São Paulo

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação

Queerizando o currículo cultural de Educação Física:
contribuições epistemológicas butlerianas, *queer* e afetações
pandêmicas para a criação de novas inteligibilidades sociais

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: Formação, currículo
e práticas pedagógicas

Aluna: Aline Santos do Nascimento

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2021

RESUMO

Na sociedade moderna, os sujeitos vêm sendo indicados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura dominante: branca, burguesa, cristã, masculina e heterossexual. A cor da pele, o formato dos olhos, do nariz ou da boca, a presença da vagina e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou são) marcas de raça, gênero, etnia, classe social e nacionalidade. Podem valer mais ou menos, ser decisivos para dizer o lugar social de um sujeito ou ser irrelevantes, sem qualquer validade para o sistema classificatório de certo grupo social. Os sujeitos que resistem ou escapam são considerados impróprios, abjetos, por não se enquadrar nas normas produzidas e estabelecidas no campo do simbólico, portanto, passíveis de violência “corretiva”. Nos últimos anos, professoras/es colocam em ação o currículo cultural de Educação Física, inspirando-se nos pressupostos das teorias pós-críticas, tencionando a formação de sujeitos sensíveis à produção da diferença como condição de existência e comprometidas/os com relações democráticas. Esse compromisso é percebido nas experiências submetidas a discussões, reflexões e análises durante as reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP. Uma das preocupações desse coletivo é o ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos. Na tentativa de ampliar o leque de possibilidades teórico-metodológicas a partir do pensamento de Judith Butler e da Teoria *Queer*, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como o currículo cultural de Educação Física contribui para o tensionamento das heteronormatividades e normatização de corpos. Será realizada uma bricolagem de métodos, ou melhor, uma queerização metodológica a partir de experiências pedagógicas imersas no cenário pandêmico durante o ensino híbrido emergencial em 2021. Os dados produzidos serão confrontados com a epistemologia do currículo cultural de Educação Física em diálogo com arcabouço teórico *queer*, a filosofia butleriana e as afetações pandêmicas.

Palavras-chave: Educação Física Cultural. Teoria Queer. Corpo abjeto. Pandemia.

ABSTRACT

In modern society, subjects have been indicated, classified, ordered, hierarchical and defined by the appearance of their bodies based on standards and references, norms, values and ideals of the dominant culture: white, bourgeois, Christian, male and heterosexual. The color of the skin, the shape of the eyes, nose or mouth, the presence of the vagina and breasts are always culturally meanings, and this is how they become (or are) marks of race, gender, ethnicity, social class and nationality. They can be worth more or less, be decisive in stating the social place of a subject or be irrelevant, without any validity for the classification system of a certain social group. Subjects who resist or escape are considered inappropriate, abject, for not fitting into the norms produced and established in the field of the symbolic, therefore, susceptible to “corrective” violence. In recent years, teachers have put into action the cultural curriculum of Physical Education, inspired by the assumptions of post-critical theories, stressing the formation of sensitive subjects to the production of difference as a condition of existence and committed to democratic relations. This commitment is seen in the various reports of experiences that are submitted to discussions, reflections and analyzes during the meetings of the Research Group in School Physical Education at FEUSP. One of the concerns of this collective is with teaching in tune with contemporary society and the function that the school has acquired in recent times. In an attempt to broaden the range of theoretical-methodological possibilities based on Judith Butler's thought and Queer Theory, this research aims to investigate how the cultural curriculum of Physical Education contributes to the tensioning of heteronormativities and standardization of bodies. A bricolage of methods will be carried out, or rather, a methodological queerization based on pedagogical experiences immersed in the pandemic scenario during emergency hybrid education in 2021. The data produced will be confronted with the epistemology of the Physical Education cultural curriculum in dialogue with a queer theoretical framework, the Butlerian philosophy and pandemic affectations.

Keywords: Physical Education. Cultural Curriculum. Queer Theory. Abject body.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Localização da unidade de ensino.....	86
Imagem 2: Áreas externas e internas da unidade de ensino.....	87
Imagem 3: Rodízio das turmas.....	93
Imagem 4: Mapeamento do entorno – Práticas corporais.....	95
Imagem 5: Mapeamento do entorno – Espaços públicos.....	96
Imagem 6: Vivência prática de movimentos de ginásticas.....	97
Imagem 7: Posições de contorcionismo.....	102
Imagem 8: Slide 4 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	103
Imagem 9: Slide 6 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	104
Imagem 10: Slide 7 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	104
Imagem 11: Slide 8 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	104
Imagem 12: Slide 12 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	105
Imagem 13: Slide 13 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	105
Imagem 14: Slide 14 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	105
Imagem 15: Slide 15 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	106
Imagem 16: Slide 18 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	106
Imagem 17: Slide 19 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	106
Imagem 18: Slide 22 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	107
Imagem 19: Slide 24 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	107
Imagem 20: Slide 25 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	108
Imagem 21: Slide 27 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	108
Imagem 22: Slide 28 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas.....	108
Imagem 23: Vivência prática de pilates com a professora Daniele.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBF – Confederação Brasileira de futebol
UNIÍTALO – Centro Universitário Ítalo Brasileiro
FPFS – Federação Paulista de Futebol de Salão
CBFS – Confederação Brasileira de Futebol de Salão
CONMEBOL – Confederação Sul-Americana de Futebol
FIFA – Federação Internacional de Futebol
GPEF – Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SEMEF – Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física
SEPPEF – Seminário de Práticas Pedagógicas da Educação Física
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
FEFISO – Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba
GTT – Grupo de trabalho temático
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ACT UP – Aids Coalition To Unleash Power
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
UC Berkeley – Universidade da Califórnia em Berkeley
SESC – Serviço Social do Comércio
EUA – Estados Unidos da América
UTI – Unidade de Terapia Intensiva
SVS/MS – Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde
COVID – Coronavírus
DOC – Diário Oficial da Cidade
PPP – Projeto Político Pedagógico
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAE – Faculdade de Educação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
CEU – Centro de Educação Unificado

POT – Projeto Operação Trabalho

ATE – Auxiliar Técnica de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
	Relatos de si: um corpo situado no mundo.....	9
	Cena I – Corpo brincante.....	10
	Cena II – Corpo favela.....	12
	Cena III – Corpo estudante.....	13
	Cena IV – Corpo dançante.....	14
	Cena V – Corpo cristã.....	15
	Cena VI – Corpo sapatão.....	16
	Cena VII – Corpo atleta.....	17
	Cena VIII – Corpo árbitra.....	18
	Cena IX – Corpo docente e seu objeto de pesquisa.....	20
CAPÍTULO 01	TEORIA <i>QUEER</i>	26
CAPÍTULO 02	CORPOS ABJETOS VIDAS PRECÁRIAS.....	38
CAPÍTULO 03	PERFORMATIVIDADE.....	48
	3.1 Performatividade linguística.....	50
	3.2 Performatividade de gênero.....	56
	3.3 Performatividade dos corpos.....	61
CAPÍTULO 04	CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	65
	4.1 Princípios ético-políticos.....	66
	4.2 Situações didáticas.....	68
CAPÍTULO 05	<i>QUEERIZAÇÃO</i> METODOLÓGICA.....	76
	5.1 Contexto da pesquisa.....	81
	5.2 Contexto da investigação.....	81
	5.3 Local da pesquisa.....	86
	5.4 Análise.....	88
CAPÍTULO 06	ANALÍTICA <i>QUEER</i>	90
	6.1. Tematizando as ginásticas em tempos pandêmicos.....	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INTRODUÇÃO

Relatos de si: um corpo situado no mundo

Se tento dar um relato de mim mesma, e se tento me fazer reconhecível e compreensível, devo começar com um relato narrativo da minha vida. Mas essa narrativa será desorientada pelo que não é meu, ou não é só meu. E, até certo ponto, terei que me fazer substituível para me fazer reconhecível. A autoridade narrativa do “eu” deve dar lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta a singularidade de minha história. (BUTLER, 2015, p. 52)

Peço licença as/aos leitoras/res para narrar afetos, disputas, angústias, agenciamentos, encontros e desencontros desse corpo que situado no mundo vem se constituindo através de atos de fala que se repetem, e de novo, em diversas cenas de interpelação¹ (BUTLER, 2015; 2019a), a partir das quais apostei – sem garantias - elegê-las não de modo arbitrário, mas de modo constituinte. São essas cenas que constituíram este corpo como abjeto, ininteligível. Ao fazer isso o que se pretende é trazer para o jogo as cenas em que este corpo foi mais atravessado de precariedade, aquela que é distribuída de maneira desigual e que corrobora com a naturalização da violência como forma de correção. Destaco aqui alguns dos marcadores sociais que atravessaram e ainda atravessam este corpo.

Um corpo que subverte as normas hegemônicas. Um corpo dissidente. Um corpo que brinca, dança, joga, grita, treta, sangra, chora. Um corpo capturado, em ordem, treinado, calado, oculto. Um corpo que se expressa, se posiciona, sai do armário, que ama, se apaixona e faz tudo pelo amor. Um corpo dissidente. Um corpo que sente as dores menstruais, se lesiona, bate a cabeça na parede, grita, xinga, fala manso, se dopa e que já quis morrer. Um corpo em luta, guerreiro, político. Um corpo que se deseja *queer*. Um corpo que não é *queer*. Um corpo que se aproxima da norma, validado, regulado. Um corpo que escapa. Um corpo fragmentado, fronteiroço, em rasura, temporário. Um não corpo. Um corpo privilegiado. Um corpo viajante. Um corpo em circulação, público. Um corpo que, nesses processos de escape, cria outras coisas e, dentro delas, pode ser também a produção de outros corpos abjetos.

¹ Esse conceito é desenvolvido por Judith Butler a partir da produção do filósofo Louis Althusser, para quem compreende a noção de interpelação como a chamada (policial e coercitiva) ou o endereçamento pelo qual um sujeito se torna socialmente constituído. Em outras palavras, é pela interpelação do outro que nos tornamos seres auto-narrativos. Já em Preciado (2017, p.130) nos deparamos com a interpelação não apenas como ação performativa, sendo seus efeitos prostéticos: “faz corpos”.

Um corpo que aqui se anunciará através de nove cenas enquadradas, que emolduradas, possibilitam quaisquer interpretações. Qualquer delas é uma narrativa possível, mas nenhuma delas posso dizer com certeza que seja a única verdadeira. Por isso, o relato de mim mesma tem o potencial de se desintegrar e ser destruído de diversas maneiras. A história fictícia deste corpo que habito, ao qual não tenho escolha, é o que me fez pensar nas possibilidades desta pesquisa. Segundo Judith Butler² (2019b, p. 44), “Conto uma história sobre as relações que escolhi apenas para expor, em algum lugar ao longo do caminho, como estou presa e arruinada por essas próprias relações. Minha narrativa vacila, como deve”.

*Que corpo é esse que já não se aguenta?
Que resiste ao limiar
Que desaba sobre si
Músculos e ossos
Poros e narinas
Olhos e joelhos
Seios, costas, cataratas
Suas torres de vigia
Que corpo é esse?
Que pulsa, escuta,
Expulsa, abraça
Comporta, contém
O corpo ocupa!
O corpo não é culpa
O corpo, a culpa, o espaço
Que corpo é esse?
Que corpo é esse?
Que protege, reage
Que é origem e passagem
Que corpo é esse que já não se aguenta?
Que se esgota
E não se resgata
Aqui
Por enquanto
É tudo ainda!
(O corpo, a alma, o espaço - [Teatro Mágico](#)³)*

Cena I – Corpo brincante

² Judith Butler não se identifica como homem ou mulher e obteve o certificado de pessoa não-binária na Califórnia (PRECIADO, 2020). Em coerência, quando a escrita se referir à sua pessoa, será de maneira não-binária.

³ Ao longo do relatório utilizaremos *hiperlinks*. Essa composição se apresenta como um giro epistêmico frente à escrita acadêmica e suas normas técnicas, produzindo outros espaços de afeto e agência. Por vezes, as palavras são incapazes de materializar aquilo que nos atravessa e queremos dizer, fracassando. Em tempos sombrios, ser afetada/o a agir de maneira diferente se configura como ação ética e política na criação de outras estéticas de existências, conhecimentos, inteligibilidades sociais-culturais-corporais.

Maria macho, sapatão, gorda, relaxada, perdida...

Quando criança morei em vários lugares. Em alguns momentos eu estava na casa dos meus pais (ainda casados), depois apenas com minha mãe (após o divórcio), com minha avó e também por algum período com meu pai. Preciso dizer que o melhor momento da minha infância foi quando meus pais se separaram. A relação entre eles era insustentável. Eu sabia o que estava acontecendo, mas não tinha elementos para atuar, restando apenas torcer pela separação.

Eu gostava muito de brincar, ficar na rua e jogar bola. Eu queria ser jogadora de futebol e chegar a jogar pela equipe convocada pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF), erroneamente chamada de “seleção brasileira”. Eu acompanhava meu pai em seus jogos no campo do Arapuá, localizado no bairro Sacomã, zona sul de São Paulo. Durante as partidas, eu, meus irmãos e outras crianças ficávamos subindo e descendo o morro ao lado do campo. Cicatrizes registram esse período.

Além do campo, adorava soltar pipa, ainda que tivesse que brigar para não ter que ficar enrolando a linha ou segurando a pipa para algum menino subi-la. Dar algumas debicadas e sair correndo buscando pipas cortadas era uma grande aventura. Outras brincadeiras também faziam parte do meu rol de preferências como cards, tazo, bolinha de gude, bicicleta, álbum de figurinhas, pega-pega, bobinho, rolinho-porrada, travessão, três dentro três fora, amarelinha, corda, apostar corrida, esconde-esconde, rouba bandeira.

Através de um amigo de família pude conhecer e vivenciar a capoeira e, por imposição da minha tia, o balé. Particpei de poucos encontros de capoeira, mas gostava muito das músicas, da ginga, dos movimentos, daqueles corpos se movimentando de maneira encantadora. Nesse espaço, as possibilidades corporais eram gigantescas e não havia interdição ou constrangimento. Completamente diferente do balé. A prática imposta tinha como objetivo a regulação do corpo. Banho tomado, vestida com uma roupa apertada e incômoda, calçada com a sapatilha que aperta os pés, a meia calça que antes mesmo de subir já tinha rasgado, cabelo cheio de gel, perfume e o batom rosa na boca anunciavam um corpo “higienizado”. No primeiro encontro: desastre. A delicadeza, a suavidade dos gestos e os movimentos me levaram para o final da sala, próxima da janela, longe dos olhos da professora. Debruçada na janela, ficava observando os meninos, meus amigos, brincando de bola na rua. O tempo não passava e aquela aula infernal não terminava, bicuda me neguei a fazer os exercícios. A professora não hesitou e disse: “você

precisa se esforçar e não ficar de corpo mole na aula”. Era preciso enrijecê-lo. No segundo encontro: fuga. Deixei todas as meninas entrarem na sala, observei se não havia nenhuma pessoa pelo corredor e antes que a professora chegasse, saí correndo. Como uma prisioneira liberta do seu cárcere, gritei “*próximo*” para o grupo de meninos que estavam jogando “linha” na rua. Quando minha tia chegou para me buscar eu estava suada, suja, com a meia calça toda rasgada e as sapatilhas haviam se tornado as traves do futebol. Aos gritos, dizia que eu não tinha jeito, que não ia gastar dinheiro para passar vergonha. Em silêncio, meu corpo vibrava.

Quando morávamos em um sítio em Cândido Motta, cidade do interior do Paraná, íamos para a escola com o ônibus rural e quando perdíamos a hora era preciso pegar rapidamente a bicicleta. Uma vez me perdi e só consegui encontrar o trabalho da minha mãe com a ajuda da polícia. Claro que sua expressão para além do susto foi de negação. Ela sempre dizia que não sabia o que fazer comigo.

Lá pelas tantas eu comecei a jogar futsal num projeto social da cidade junto com meu irmão. Um dia tive que colocar um vestido branco⁴ para participar de uma cerimônia de abertura de uma competição na qual somente o meu irmão iria jogar, pois mesmo que eu fizesse parte do grupo e desejasse participar, o treinador não permitia.

Ao longo do tempo, muitas falas pejorativas tentavam ofender e regular-me: “maria macho”; “sapatona”; “sapatão”; “sapa”; “gorda”; “relaxada”; “perdida”; “ela acha que é homem”; “olha as meninas, elas não brincam disso” etc. Essas cenas eram tão corriqueiras que para me defender apelava para a violência.

Cena II – Corpo favela

Corpo estirado, morte, luto, vida em coletivo...

Morei com minha avó na favela de Heliópolis em São Paulo e adorava brincar com as/os vizinhas/os e minhas/meus primas/os. Eu me machucava muito e uma vez, brincando de carrinho de rolimã, caí e fui “deslizando” quintal abaixo. Meu braço ficou em “carne viva”. Vivíamos em comunidade, sempre nos ajudando. Minha avó ainda mora no mesmo quintal, local onde se ouvia com frequência: “Pode faltar tudo, mas um prato de comida não vai faltar”. Era o cuidar coletivo.

⁴ As fotos de família revelam que estou de meia, tênis, vestido branco, cabelo preso e boné.

E tudo ficou silencioso, algo incomum na favela. As pessoas tinham medo de sair de suas casas e aquele nosso beco de cimento sempre úmido pela falta de sol se transformava a cada dia em um corredor sem vida. Eu estava diante da morte de um rapaz morador da favela. Eu não o conhecia, mas seu corpo estava estirado no chão. Choro, grito, sangue, aglomeração. Era a primeira cena de luto de tantas que ainda estavam por vir. Luzes, sirenes, ambulância, caminhão, gavetas, acúmulo de corpos. “Guerra por território”, as pessoas diziam. Minha avó, que não pôde estudar, sempre nos dizia que a única maneira de sairmos da favela era estudando. Só então teríamos uma vida. E se a vida ainda estava distante, o que seria então aquilo? Um ensaio?

Cena III – Corpo estudante

Briga, Educação Física, matar aula, competição, Popó, direção...

Apesar dos esforços iniciais da minha família e da vontade que eu tinha em estudar, nunca gostei dos espaços escolares, pois não dialogavam com a liberdade que eu tinha nas ruas. Sobre a educação infantil, só me lembro do parquinho (vários capotes no gira-gira) e da formatura onde cantamos “Canção da América”, de Milton Nascimento, e “Aquarela”, de Toquinho. Até hoje penso por que a escolha dessas músicas. Sempre suada, com os pés descalços e roupas sujas, junto às demais crianças, éramos apelidadas de “pé de barro⁵” pelos adultos.

Eu adorava escrever, imaginava histórias e tentava transformar pensamentos em textos, permanecendo horas nesse processo que no final terminava sempre com a folha amassada e jogada no lixo. Cheguei a participar de um concurso de redação organizado pela professora de Português, mas não passei sequer da primeira fase.

Se, por um lado, eu gostava das aulas de Português, por outro, odiava as de Inglês. Durante as aulas, a professora me fazia escrever “Não devo fazer bagunça em sala de aula” em 2, 3, 4 e até 5 folhas do caderno (frente e verso). Isso gerava um ódio tão grande que meu corpo se consumia pelo desejo de vingança, bagunça, desordem, caos. No final da aula, pensava: “verbo to be é o caralho”.

⁵ Anos atrás em uma conversa com familiares eu perguntei porque as crianças eram chamadas de “pé de barro” e disseram que talvez fosse porque naquela época morávamos em uma região da cidade de São Paulo que alagava e brincávamos com os pés descalços no barro após os alagamentos.

Já nas aulas de Educação Física, o papo era outro. As meninas ficavam na quadra inferior, pequena e aberta, jogando vôlei, enquanto os meninos permaneciam na quadra superior, grande e coberta, jogando futsal. Havia certa resistência de alguns meninos que não permitiam minha participação, mas eu tinha um apelido bem apelativo, “Popó”⁶, que me dava condições físicas de jogo. Sim, eu brigava muito e tudo que eu tinha para resolver era na base da porrada. Eu saía muito para competições de vôlei e futsal para representar a escola. Não tínhamos um time forte, mas eu adorava não estar na escola e poder andar de carro com as/os professoras/es conversando sobre os jogos de maneira bem descontraída. Retornávamos próximo ao horário do recreio, o que era excelente, pois caminhava por todo o pátio caçoando das/os colegas que tiveram que ficar fazendo lição.

Além da minha própria composição corporal e estética de vida dissidente, eu também tinha algumas/uns amigas/os distantes dos padrões heteronormativos de gênero, sexualidade, raça, classe, local de moradia entre outros e que sofriam inúmeras violências gratuitas por pessoas que não aceitavam modos de existências contrárias às suas. Cabia a nós pedir ajuda e respaldo aos estudantes do ensino médio noturno, que permaneciam na porta da escola nos horários de entrada e saída. Quando alguma coisa acontecia conosco já sabíamos que haveria briga na porta da escola. No dia seguinte, o ritual se repetia: advertência ou suspensão.

Cena IV – Corpo dançante

Axé, W.C Swing, ensaio, meia calça, maquiagem, camarim...

Na adolescência comecei a dançar axé acompanhando o grupo Filhos do Sol no programa Mulheres⁷ que apresentava suas coreografias às sexta-feira e ficávamos ensaiando-as até a semana seguinte. Nos finais de semana, colocávamos uma caixa de som na rua e passávamos horas dançando, brincando e conversando. Na programação da rádio Heliópolis era comum a presença de grupos de axé para divulgação do trabalho e agenda de eventos e foi através da rádio que conheci o grupo W.C. Swing⁸ que estava procurando por novas/os integrantes. Fiz o teste e passei.

⁶ Em referência ao ex-pugilista Acelino “Popó” Freitas.

⁷ O programa Mulheres fazia parte da programação da TV Gazeta. A apresentadora Catia Fonseca conduzia o programa e contava com a participação do grupo Filhos do Sol, famoso por suas coreografias de axé.

⁸ Willian e Companhia.

Os ensaios aconteciam em uma academia que cedia o espaço e confeccionava nossas roupas de apresentação. Não ganhávamos dinheiro e íamos para as apresentações de ônibus, metrô, trem ou carona. Cada apresentação era uma emoção diferente e o que mais me fascinava era admirar aqueles corpos diversos que, em êxtase, criavam movimentos síncronos em um belíssimo espetáculo. Entretanto, em algumas casas de shows, esses corpos eram vistos de maneira pejorativa, sendo comum escutarmos coisas do tipo: “que delícia”; “ah, se eu pudesse morena”; “faz uma rebolada pra mim”; “está muito gorda”; “que magricela”; “o que esse cara está fazendo aí?”; “esse cara deve comer todas elas”.

Eu adorava dançar numa casa de shows em Itaquaquecetuba. Quando o responsável do grupo dizia a palavra mágica “Itaquá” meu coração batia forte. Lá havia uma grande disputa de dança afro e axé. O local era pequeno, de camarim apertado e o palco nivelado com algumas ripas de madeira. Palco sagrado eu dizia. Após a nossa apresentação eu me trocava ligeiramente para poder acompanhar os outros grupos. Saímos de lá sempre descalças e com as roupas encharcadas de suor de tanto dançar. Ao amanhecer, comíamos um cachorro quente na porta da estação de trem esperando a abertura.

Cena V – Corpo cristã

Oração, jejum, célula, vestimenta, namoro...

Eu fui afogada nas águas! E quando digo isso não quero desrespeitar nenhuma religião, crença ou fé. Ser afogada significa que tudo o que passei dentro de igrejas evangélicas me fez crer que meu corpo era desviante, do mundo, impuro.

Desde criança, acompanhava minha avó em cultos da Igreja Universal do Reino de Deus. Eu gostava das músicas, mas não da forma como as/os pastoras/es gritavam durante as orações. Na verdade, gostava mesmo era de acompanhar minha avó, pois quando voltávamos para casa a conversa era boa, ela me contava coisas da sua infância, trabalho, relações amorosas e como ela conseguia transitar na sociedade sem saber ler e escrever.

Algum tempo depois, morando com minha mãe, comecei a frequentar uma outra igreja evangélica. Cheguei a fazer parte do grupo de crianças e jovens. Enquanto o coral cantava e a banda tocava, nosso grupo ficava responsável pelas coreografias. Chegamos

a criar uma peça de teatro para apresentações em eventos religiosos. Era um espaço pequeno, aconchegante e estava indo tudo bem até que um dia a pastora disse que eu deveria mudar meu estilo de roupa. Era preciso vestir-se como uma “serva do senhor”. Na tentativa de pertencer ao grupo me submeti ao pedido. Entretanto, o incômodo foi me consumindo e a alegria se perdendo. Perdi a vontade de ir aos cultos e faltava com frequência. Cansada do desconforto, voltei usando tênis e calça. Os olhares se transformaram em repulsa, desaprovação. Decidida, não voltei mais.

Depois de um longo tempo, uma amiga me convidou para ir aos cultos da igreja Renascer em Cristo. Em pouco tempo me batizei⁹ e comecei a fazer parte do grupo de jovens. Novamente, me via querendo fazer parte de um grupo e ser reconhecida¹⁰ por ele.

E quanto mais me envolvia em cursos, cultos, grupos de oração (célula apostólica), eventos, evangelizações, jejuns, retiros, entre outros, sentia-me confinada, sem poder falar sobre o que estava sentindo com relação a uma garota que havia conhecido. Minha primeira paixão lésbica. Com medo, me tranquei no armário.

Uma vez, minha líder de célula me apresentou a um rapaz. Ela me disse que teríamos a benção dela e de seu esposo caso engatássemos um namoro. Entretanto, era preciso orar e jejuar. Contrariando meus desejos, aceitei. Passávamos a noite toda ao telefone orando, jejuávamos e nos encontrávamos após os cultos e eventos. Não havia sentimento algum. Eu queria gritar que estava apaixonada por uma menina. Parei de atender as ligações, troquei de número e deixei de ir aos cultos e demais compromissos.

Cena VI – Corpo sapatão

Sair do armário, liberdade, sofrimento, vida...

Já me relacionei com alguns meninos. Namoros sérios, com aliança e dentro de casa. Eu até gostava, não posso negar. Por alguns cheguei até a brigar. Outros estão na lembrança por me tratarem bem e me fazerem sorrir. Mas ainda faltava alguma coisa. Um dia eu olhei para uma garota e meu coração disparou, fiquei com taquicardia, as pernas

⁹ Algo que minha mãe desaprova com veemência. Segundo ela, eu e meu irmão somos fruto de uma promessa sua à Nossa Senhora Aparecida. Deveríamos ser batizados no Santuário Nacional de Aparecida.

¹⁰ Apesar do conceito ser perigoso, pela contaminação ontológica, Butler escapa do fantasma hegeliano, que acompanha sua obra, para pensar a questão do reconhecimento no campo social. O reconhecimento que produz inteligibilidade na vida social. Butler se dedica a pensar em quem pode ou não ser reconhecido como vida vivível e, portanto, quem pode ou não ser reconhecido como objeto de cuidado, amparo, apoio e políticas públicas. O que nos intriga é pensar na criação de outras inteligibilidades sociais, que não aquelas fixas produzidas no campo da ontologia, uma teoria do ser.

bambearam e me arrepiei inteira – aquela cena típica da paixão. Nosso primeiro beijo foi em um orelhão, numa rua deserta, a poucos quarteirões de minha casa, de madrugada. Não tinha porque aquele beijo ser escondido. Era difícil se expor.

Durante uma conversa cotidiana com minha mãe, ela me disse que eu era estranha, sabia que tinha alguma coisa de errado comigo e perguntou se eu gostava de meninas. Surpresa, respondi rapidamente: “não!” E claro, a essa altura ela já sabia. Pensei por alguns dias e decidi me assumir. Sair do armário. Voltamos a conversar e disse que estava namorando “escondida” com uma menina.

Meu pai me perguntou se eu tinha algo diferente com aquela amiga que sempre dormia em casa, estávamos sempre juntas e não aparecíamos acompanhadas de ninguém. Eu respondi que era minha namorada e que não havia dito antes por medo da sua reação. Claro que ele não gostou e precisou de muitos meses para digerir a informação. Com a ajuda da minha madrastra e de meus irmãos, ele foi acalmando e cedendo espaço para o diálogo. Hoje temos uma relação ímpar de extrema sintonia, confiança e respeito. É preciso dizer que essa narrativa é um conto que nunca conseguirá explicar o quão difícil foi me assumir.

Por muito tempo eu não gostava da palavra “sapatão”. Ao longo dos anos fui percebendo que esse sentimento é efeito de um processo normativo, pois sempre me foi dita com conotações ofensivas, pejorativas e violentas. Hoje eu desloco essa ofensa utilizando-a de maneira repetida uma, outra vez e de novo: “S-A-P-A-T-Ã-O”.

Cena VII – Corpo atleta

Eficiência, falta de investimento, corpo máquina...

Morando em São Paulo por volta do ano 2000 comecei a jogar no “Word Ball”, uma equipe amadora do bairro. Algum tempo depois, joguei pela equipe “São Caetano Esporte Clube”, “Centro Recreativo Vila Prosperidade” e “Clube Recreativo Fundação”, este último representava a cidade de São Caetano do Sul em competições oficiais, onde fui federada pela primeira vez.

Com quinze anos participei de uma peneira no “Clube Atlético Juventus” que na época tinha uma das melhores equipes de futebol feminino da cidade de São Paulo. Passei no teste, ganhei uma bolsa de estudos e comecei a treinar duas vezes por dia. Nos finais de semana com jogos, tínhamos que ficar em concentração no alojamento do clube. Minha

posição no campo era lateral esquerda e no futsal ala esquerda. Depois dos treinos exaustivos, eu e mais algumas meninas tínhamos que colocar um saco de lixo embaixo da camisa de treino e sair correndo pelo clube porque a técnica dizia que estávamos gordas e precisávamos emagrecer. Particpei de alguns campeonatos, ganhando a maioria. Após concluir o ensino médio, como o clube não tinha nenhuma parceria com universidades, fui dispensada.

Alguns meses depois recebi o convite para jogar pela equipe da cidade de Taboão da Serra tendo como pagamento uma bolsa no Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UNIÍTALO e um pequeno valor que cobria os gastos com alimentação e transporte. Joguei por quatro anos. Após concluir a faculdade, parei de jogar e ingressei como professora da rede municipal de São Paulo e passei a atuar como árbitra de futsal.

Como jogadora, sempre coloquei meu corpo à prova e foi através de treinamentos exaustivos, sem periodizações, com pouco auxílio, falta de estrutura, alimentação inadequada e pouco investimento que acumulei uma série de lesões, o que dificultava a minha participação efetiva em muitos jogos. Foi através do esporte que eu aprendi que um corpo não funcional pouco ou nada vale. Um corpo atleta é útil em alta performance. Ao perder rendimento, é retirado de cena, colocado no banco, substituído.

Cena VIII – Corpo árbitra

Vadia, FPFS, resistência, CBFS, ladra, FIFA, puta...

Em 2009, fiz o curso de arbitragem na Federação Paulista de Futebol de Salão – FPFS para utilizar como atividade complementar na faculdade e ganhar um dinheiro extra trabalhando em alguns jogos durante os finais de semana de folga. Eu não tinha nenhum outro objetivo.

Foi quando em uma reunião da entidade eu conheci a árbitra Renata Neves Leite, que no decorrer do tempo se tornou uma grande amiga e me ajudou a lograr passos maiores dentro da arbitragem. Em 2013, fui indicada ao quadro de arbitragem da Confederação Brasileira de Futebol de Salão - CBFS e, em 2018, ingressei no quadro internacional da Confederação Sul-Americana de Futebol - CONMEBOL e na Federação Internacional de Futebol - FIFA.

E como a presença da mulher dirigindo jogos de futsal não é validada, pois a prática é reconhecida hegemonicamente como masculina, passei por momentos bem

difíceis. O coro na arquibancada muitas vezes deixa de ser um incentivo às equipes e passa a ser uma ofensa ao seu corpo, gênero e sexualidade. Sobre o meu corpo, as pessoas dizem que eu não tenho perfil, sou pequena e por isso frágil. Em outros momentos, fazem comentários contraditórios: “delícia”; “ah, se eu te pego”; “feia pra caralho”; “maravilhosa”; “que porra é essa”; “está magra demais”; “você engordou”. Já sobre o meu gênero dizem: “vai lavar louça”; “lugar de mulher é no tanque”; “puta”; “tem que ser mulher, são sabe o que está fazendo, está perdida”; “vadia”; “se eu fosse seu marido você não saía de casa”. Com relação a minha sexualidade, dizem: “sapatão”; “caminhoneira”; “você tá querendo dar pra mim”; “está chupando o apito”. Falas pejorativas como essas são constantes durante os jogos. Minha qualidade é tecida mediante a análise dos marcadores sociais que atravessam meu corpo. Quase nunca sobre a condução do jogo.

Essa experiência resultou na escrita de um artigo com o professor Mário Luiz Ferrari Nunes e teve como objetivo identificar os processos de subjetivação que fixam o corpo da mulher árbitra de futsal como a diferença e as estratégias que elas empregam na tentativa de borrar as fronteiras que consolidam a modalidade como prática masculina. A pesquisa mostrou que apesar dos esforços e dos novos espaços de luta que objetivam o direito à diferença e à igualdade de gênero, a mulher ainda enfrenta preconceitos e dificuldades. Ao serem marcadas como diferença, atuam de forma ambivalente: ora em acordo com as normas estabelecidas, ora mediante estratégias de resistência (NASCIMENTO; NUNES, 2014).

Antes de seguirmos para a próxima cena, façamos uma breve análise. Compreende-se que a vida não tem que ser reconhecida como passível de ser vivida dentro da cultura hegemônica assimilando-se, algo que, por vezes, esse corpo falante tentou e fracassou. Não basta que se alargue a cultura para que vidas abjetas se tornem não-abjetas, mas analisar criticamente como a desigual distribuição da precariedade tem ceifado vidas, produzindo-as como não passíveis de luto. Esse é o processo a ser submetido como crítica radical: às condições por meio das quais essas representações¹¹ da vida se produzem.

¹¹ A pesquisa se aproxima da noção de representação como ato criativo em diálogo com Stuart Hall. Suas análises nos ajudam a pensar em como os corpos vão sendo produzidos e representados através da linguagem, dos discursos (Michel Foucault) como corpos abjetos, passíveis do não reconhecimento de sua existência. Sujeitos que têm a precariedade de seus corpos (Judith Butler) distribuída de maneira desigual, o que os coloca numa condição de vida onde as práticas de violência corretiva são permitidas e

Cena IX - Corpo docente e seu objeto de pesquisa

Professora de Educação Física, currículo cultural, GPEF...

Formada em 2012, no ano seguinte ingressei como professora efetiva na rede municipal de ensino de São Paulo. Começava ali um dos momentos mais difíceis da minha vida: a docência. Diariamente, eu entrava em contato com algumas/alguns parceiras/os e dialogava sobre as aulas, dúvidas, erros, acertos, angústias e a aparente rejeição e resistência das crianças onde eu trabalhava. Pelas pessoas com quem conversei, fui convidada a acompanhar os encontros do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar - GPEF, sediado na Faculdade de Educação da USP.

Durante os encontros, percebi a importância do currículo cultural de Educação Física que, pautado nas análises das teorias pós-críticas, revela preocupação e sensibilidade com a afirmação e o questionamento da produção das diferenças. A constituição de sujeitos críticos e democráticos capazes de lerem o mundo em que vivem e atuarem na sociedade de forma efetiva no que tange à luta por melhores condições de vida é uma das intenções da proposta. Ao investigar os diversos marcadores identitários (gênero, etnia, classe social, idade, raça, religião, sexualidade etc.) presentes na ocorrência social das práticas corporais, tem como objetivo problematizar as relações de poder que posicionam certas práticas corporais e seus sujeitos como superiores em detrimento de outras/os, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Como professora da rede municipal, tive a oportunidade de frequentar diversas ações formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) com temáticas variadas como currículo, direitos humanos, cultura indígena, grêmios estudantis, Educação Física como direito de todos a aprender, relações étnico-raciais, diversidade e gênero, entre outros.

naturalizadas. Uma prática significativa que tem produzido, até agora, o seguinte sentido: vidas que não importam.

O envolvimento no GPEF me permitiu participar de dois cursos de extensão¹², duas edições do SEMEF¹³, I SEPPEF¹⁴, IX Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares¹⁵, 1º Encontro Científico de Educação Física¹⁶, XX CONBRACE e VII CONICE¹⁷ e de, na condição de aluna especial e duas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP: EDM0677 – Cultura Corporal: Fundamentos, metodologia e vivências e EDM0337 – Metodologia do Ensino de Educação Física.

O envolvimento com o grupo também gerou outros frutos, quais sejam: a publicação de dois artigos científicos (NASCIMENTO; NUNES, 2014 e NASCIMENTO, 2017); a colaboração na escrita de um livro que reúne diversas práticas pedagógicas pautadas no currículo cultural de Educação Física (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014); um capítulo sobre a teoria *queer* e suas possibilidades na articulação das vozes silenciadas nas aulas de Educação Física (NASCIMENTO; MORAES; BARBOSA, 2016) e a participação como palestrante em diversos cursos de extensão e em disciplinas ministradas pelo professor Marcos Garcia Neira na FEUSP.

Por meio do grupo, tive acesso a leituras de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Alice Casimiro Lopes, Michel Foucault, Richard Miskolci, Berenice Bento, Paul Beatriz Preciado, Larissa Pelúcio, Priscila Dornelles, entre outras/os que discutem temas como subjetividades, corpos, gêneros, sexualidades, diferença, performatividade, teorias de currículo e Teoria *Queer*. A aproximação com esses referenciais e o desassossego pessoal me levaram a questionar como certos corpos são produzidos, nomeados, classificados e legitimados em detrimento de tantos outros. Envolvida com a prática pedagógica da Educação Física cultural e simpatizante das

¹² “Cultura Corporal: fundamentação e prática pedagógica”; “Olhares e análises da copa do mundo 2014”.

¹³ Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. Em 2012 integrei a comissão organizadora e apresentei o relato de prática “Praticando lutas num “hospício”: a escola sem muros no bairro educador”. Em 2014 integrei a comissão e apresentei o relato de prática “CREW 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí?”. Este evento proporciona um espaço de divulgação e diálogo da prática pedagógica.

¹⁴ Seminário de Práticas Pedagógicas da Educação Física, realizado pela SME em 2012. Apresentei o relato de prática “Tematizando os cards nas aulas de Educação Física e Artes: diálogo ou sedução?”.

¹⁵ Universidade Nove de Julho - UNINOVE em 2013. Apresentei o relato de prática “Praticando rap na escola: o que está por trás desse movimento?”.

¹⁶ Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba – FEFISO em 2014.

¹⁷ XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE em 2017. Com as/os parceiras/os do GPEF Alessandra Aparecida Dias de Aguiar, Ivan Luiz dos Santos, Marcos Garcia Neira, Marcos Ribeiro das Neves, Maria Emília de Lima e Nyna Taylor Gomes Escudero ministramos o minicurso “Currículo Cultural da Educação Física: pressupostos teóricos e práticas pedagógicas”. No Grupo de Trabalho Temático (GTT) escola, apresentei o trabalho intitulado “Queimada: o Currículo Cultural em ação”, na modalidade de pôster.

produções de Judith Butler e da Teoria *Queer*, emergiu o desejo de investigar o lugar do corpo objeto no currículo cultural de Educação Física.

Buscando saber como o grupo tem se debruçado a pensar o corpo, analisei todas as publicações (teses, dissertações, monografias e relatórios de pesquisa) disponíveis no site do GPEF¹⁸ a partir da leitura do resumo e palavras-chave. A vasta produção acadêmica nos ajuda a pensar sobre: diferença (NUNES, 2016; NUNES, 2018; NEIRA, 2020), identidades femininas (AGUIAR, 2014), currículo (FRANÇOSO, 2011; NEIRA, 2011; AGUIAR, 2014; SOUZA JÚNIOR, 2015), formação de professores (ALVIANO JÚNIOR, 2011; NUNES, 2011; LIMA, 2015; OLIVEIRA, 2020), didática (GRAMONELLI, 2014; BONETTO, 2016; SANTOS, 2016), prática pedagógica (BOTELHO, 2012), análise de discurso (BORGES, 2014), subjetividade (BORGES, 2019), cultura juvenil (CHAIM JÚNIOR, 2007), avaliação (ESCUDEIRO, 2011), educação do campo (ETO, 2015), experiência (GERALDES, 2016), prática educativa (GRAMORELLI, 2007), metodologia de ensino (LIMA, 2007), cultura corporal infantil (LINS RODRIGUES, 2009), racismo e culturas negras (LINS RODRIGUES, 2013; LINS RODRIGUES, 2015), formação contínua (LIPPI, 2009), creche (MACEDO, 2010), EJA (MARTINS, 2019), identidade (SILVA, 2010; MAZZONI, 2013; VIEIRA, 2013; NEIRA, 2014), registro (MÜLLER, 2016), significação (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; NEVES, 2018), identidade e diferença (NUNES, 2006; NUNES, 2018), educação infantil (SOUZA, 2012; NUNES, 2019), educação em tempo integral (SÁ, 2019), prática de ensino (SALOMÃO, 2017), conhecimento (SANTOS JÚNIOR, 2020), projetos sociais (SILVA; NUNES, 2007; SILVA, 2014), filosofia da(s) diferença(s) (VIEIRA, 2020), ecologia de saberes (MALDONADO, 2020) e problematização (SANTOS, 2020).

Cabe destacar aquelas que se dedicaram, em algum momento da pesquisa, a pensar o corpo (COSTA, 2010; DODO, 2018; GHERES, 2019). Costa (2010) investigou as concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistanas e percebeu que os processos educativos escolares ditam moldes do que é desejado e do que não é aos indivíduos, seja através da estrutura física da escola e dos recursos materiais disponíveis, passando pelas disciplinas e seus conteúdos, posturas e linguagens adotadas pelos adultos e pelas atividades propostas entre outras.

¹⁸ www.gpef.fe.usp.br

Em 2018, Dodo investigou a identidade corporal procurando entender a influência da mídia e o papel da Educação Física cultural. A mídia utiliza discursos e signos para fixar e promover certas identidades em detrimento de outras, resultando na marginalização daquelas que fogem ao padrão. O fenômeno pode ser observado na identidade corporal, quando se elege um único tipo de corpo como belo. Para o autor, a busca dessa referência desencadeia preconceitos com os demais corpos, muitas vezes trazendo prejuízos físicos, mentais e financeiros às pessoas. Após analisar relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física, foi-lhe possível perceber a potência das situações didáticas de problematização e desconstrução.

Já Gheres (2019) buscou em seu estágio pós-doutoral produzir encontros com a dança e a Educação Física, ou de certas formas de fazer danças na produção de corpos com o currículo culturalmente orientado da Educação Física, encontros com estudantes, instituições, professoras/es e pesquisadoras/es, encontros com metodologias e “maneiras” de pesquisar e produzir corpos como conhecimento, intervenção, corpomídias.

Em artigo recém-publicado, Gheres, Bonetto e Neira (2020) investigam a produção de corpos através da realização de uma cartografia dos corpos (conteúdos) do currículo cultural considerando as descrições expostas em 15 relatos de experiências que tematizaram as danças (expressos) elaborados por professoras/es do GPEF. Ao cartografar, foi-lhes possível mapear vontades nas experiências pedagógicas com as danças abordadas. Segundo a/os autora/es, “essas vontades movem os corpos das danças ao currículo cultural como corpos interventivos, menores, desestabilizadores, intervalares, virtuais e relacionais que se afastam da fenomenologia encarnada muito discutida na Educação Física no Brasil, para produzir uma linguagem corporal pragmática e política” (p. 15).

Em 2019, o professor Marcos Garcia Neira trouxe a público a escrita inédita do estado da arte do currículo cultural de Educação Física e percebeu que as/os professoras/es fazem a opção teórico-metodológica inspirada no multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo e estudos culturais.

Conforme indicam os relatos de experiência culturalmente orientados, a preocupação com o ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos têm levado os docentes a recorrer a campos teóricos que oferecem outras formas de explicar o social, as chamadas teorias pós-críticas. (NEIRA, 2019, p. 29)

Para o autor, as teorias pós-críticas deslocam a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação. Nas teorias pós-críticas, o poder é descentralizado, espalhado por toda rede social. Já o conhecimento, qualquer que seja, não é o exterior ao poder, mas parte inerente.

Muito embora os estudos realizados no âmbito do GPEF sejam inspirados teórico-metodologicamente no multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, estudos culturais, decoloniais e feministas e partilhem das preocupações com a produção e afirmação da diferença¹⁹ como condição de existência, em nenhum deles foi dado ênfase à abjeção, até agora, como um elemento radicalmente crítico da heteronormatividade²⁰ social e dos processos de normatização dos corpos.

A existência de corpos abjetos mostra, o tempo todo, que é por meio de determinados investimentos de poder que alguns corpos se tornam matéria e outros não. A abjeção tem por característica reafirmar a necessidade de mudança, rechaçando medidas de inclusão via processos de assimilação cultural. Frente a isso, algumas perguntas ainda não foram respondidas: seria o currículo cultural de Educação Física um dispositivo²¹ que potencializa espaços de criação de novas inteligibilidades sociais? Que

¹⁹ Em diálogo com a noção de *différance* de Jacques Derrida, com o jogo do poder em Michel Foucault ou com a questão do pensamento e repetição em Gilles Deleuze, a diferença é tudo aquilo que é impossível de dizer o que as coisas são. É impossível dizer o que as coisas são porque elas estão sempre em mudança atravessadas pelas relações de poder. E ela é impossível de ser capturada pela linguagem devido à sua instabilidade. O currículo cultural de Educação Física se alinha à noção de diferença pós-estruturalista, sendo essa relação amplamente discutida por Nunes (2006; 2016a).

²⁰ Segundo Butler (2013, p. 153), a heteronormatividade compõe a base de toda significação individual fundamentada no sexo. Dessa forma, sexo e gênero são categorias normativas, aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Contudo, o sexo não funciona apenas como norma, porque, ao mesmo tempo, faz parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa. A heterossexualidade compulsória, conceito que é a base da heteronormatividade faz com que nascamos socialmente predefinidos a sermos cisgênero – quando a identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento – e heterossexuais, de forma que toda posição de sujeito desviante precisa ser corrigida, disso decorre a naturalização de práticas de violência a seus corpos. A heterossexualidade não é tida apenas como uma questão sexual, mas como um regime político e normativo: o cis-tema. É preciso considerar que o processo de normatização dos corpos afeta também aquelas pessoas que compactuam com seus endereçamentos, haja visto, por exemplo, o tremendo esforço de crianças, jovens, adultos e idosos em seguir os padrões de beleza atuais.

²¹ A partir do estudo de Oliveira e Neira (2019), ao pensar o currículo como um dispositivo entende-se que currículos projetam verdades, constroem estratégias que tentam capturar sujeitos a partir da mobilização de verdades e implicam formas de relação dos sujeitos com as verdades projetadas pelo currículo. Para a/o autora/or é preciso que “os reconheçamos [os currículos] como instrumentos condutores de condutas e produtores de sujeitos e, ao mesmo tempo, que os encaremos como um problema perpétuo, incessantemente por se resolver, cujas soluções serão sempre incertas, transitórias, sem nenhuma garantia derradeira” (p. 21).

amplia as condições para que corpos abjetos/vidas precárias se tornem matéria? Como a performatividade atravessa o currículo cultural de Educação Física? Qual a contribuição dos estudos *queer* ao currículo cultural de Educação Física?

Na tentativa de seguir pensando a partir destas questões, elegemos como objetivo da presente pesquisa investigar como o currículo cultural de Educação Física contribui para o tensionamento das heteronormatividades e normatização de corpos. Pensando em modos *queer* de fazer pesquisa, serão realizadas experiências pedagógicas imersas no cenário pandêmico durante o ensino híbrido emergencial²² em 2021. Nos arriscaremos na difícil tarefa de produzir dados que serão confrontados com a epistemologia do currículo cultural de Educação Física em diálogo com arcabouço teórico *queer*, a filosofia butleriana e as afetações pandêmicas.

²² Utilizamos o termo emergencial por compreender que a escolha desse formato se deu na tentativa de conter a circulação do vírus (COVID-19) realizando o isolamento social determinado pelos governos municipais, estaduais e federais. Entretanto, reforçamos nossa posição contrária a esse tipo de ensino na educação básica. Lembremos da recomendação nº 02, publicada no DOC de 29/04/2021, onde o conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME) ratifica seu posicionamento contrário à regulamentação da educação familiar – conhecida como homeschooling. Os diferentes projetos de lei que tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado – PLs nº 3.179/2012, nº 3.261/2015, nº 10.185/2018, nº 5.852/2019, nº 3.3262/2019, nº 6.188/2019 e nº 2.401/2019 – que propõem mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou em ambas as leis, e, em um deles, a alteração no Código Penal Brasileiro, para regulamentar a oferta domiciliar da educação básica apresentam grandes inúmeros problemas que, ao nosso ver, amplia as desigualdades sociais.

CAPÍTULO 01. TEORIA *QUEER*²³

Falar de filosofia *queer* é viajar guiada só por uma cartografia invisível e, na ausência de solução no horizonte, inventar o arquivo. (PRECIADO, 2017, p. 214)

Sob a influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo francês, da teoria feminista, dos estudos gays e lésbicos, a teoria *queer* emerge na década de 1980, após o alvoreço dos diversos movimentos sociais dos anos 1960 como, por exemplo, a contracultura, o movimento afro-americano, o movimento psicodélico, os hippies, o antimilitarismo, a nova esquerda e, ademais, os feminismos em sua segunda onda. Todos estes movimentos formam um cenário que propiciou a articulação entre as pessoas e a criação de um discurso mais político (LEOPOLDO, 2020). Segundo Miskolci (2009), a proposição política da teoria *queer* se dá problematizando tudo aquilo que se apresenta como natural, estável e verdadeiro, a partir de uma análise crítica dos processos que produzem a normalidade e naturalidade de alguns sujeitos, por meio da produção da perversidade sobre alguns e a patologia de outros.

Para Miskolci (2009), os estudos *queer* promovem o desenvolvimento de uma analítica da normalização que pode interrogar como as fronteiras da identidade são constituídas, mantidas ou dissipadas. Trata-se de um objetivo científico que teria também implicações políticas, pois permite compreender e contestar os processos sociais que se utilizam das diferenças como marcadores de hierarquia e opressão. Já para Leopoldo (2020), a teoria *queer* reverbera outras formas de produção teórica, uma produção epistemológica claramente aberrante e incômoda que parece “*fazer problemas*, ou, *encrespar* a todo o momento, já que parte de uma situação política onde há um desajuste com a norma, seja ela uma norma social, ou ainda, uma norma epistêmica” (p. 24, itálico do autor).

Com relação aos sentidos que as palavras adquirem na história, por volta de 1980, o termo *queer* foi associado a uma noção pejorativa, um xingamento, uma ofensa

²³Rafael Leopoldo (2020) recorda que o sociólogo, tradutor e psicanalista Javier Sáez começa sua análise da teoria *queer* visando a palavra “teoria”, uma vez que, tradicionalmente, no campo da epistemologia e da filosofia, o termo “teoria” é compreendido como um corpus de conhecimento articulado e sistemático para explicar um determinado objeto de estudo. Acrescenta-se a isso um método claro e uma linguagem informal que permita analisar e verificar suas proposições. “Aplicado à teoria *queer*, o termo ‘teoria’, de acordo com Sáez, seria no mínimo inapropriado” (p.22). Por isso, a pesquisa confia que o pensamento e as práticas *queer* estão muito mais próximas de uma ação de teoria que de um sistema fechado em si mesmo. Sua produção se faz de maneira aberta, a-centrada, rizomática.

que servia para nomear o extravagante, no sentido que *vaga* fora da normalidade. Homossexuais, bichas, sapatonas, prostitutas, imigrantes, criminosas/os, indigentes, doentes, alcoólatras, negras/os, pedintes, travestis, delinquentes, loucas/os, vida nua, pobres, estigmatizadas/os, *mojado*, *chicana*, *butch*, transexuais, de existência “precária”, zeros econômicos, a “ralé”, mas, também, de nenhum desses sujeitos falantes, pois como se posiciona Preciado em seus escritos, essa palavra aparece como uma falha na representação linguística: nem isso, nem aquilo, mas “*queer*”. Aqui estaria a primeira possibilidade de uso da palavra *queer* dentro do jogo da linguagem²⁴, o *queer* entendido como um problema de representação, um distúrbio, uma estranha vibração no campo das inteligibilidades sociais heteronormativas que deve ser marcada com injúria, abjeção.

Deste modo, encontramos uma perturbação, uma vibração no campo da visibilidade, como se existisse algo de indiscernível no outro, que nos obrigasse a marcá-lo de forma violenta mediante a injúria, tornando-os discerníveis como sujeito abjeto, como *sujeitado* à violência do outro. Esse sujeito abjeto também é rechaçado, principalmente, no espaço social e do espaço público. (LEOPOLDO, 2020, p. 26)

Em meados dos anos 80, no contexto da grande crise da Aids – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida –, o termo *queer*, imbricado no jogo da linguagem, passa a designar a extrema desvalorização e estigmatização de determinados grupos sociais, sendo a Aids a doença conhecida dos “quatro agás”: homossexuais, haitianos, hemofílicos e usuário de heroína (LEOPOLDO, 2017; 2020). Com exceção dos hemofílicos que se contaminavam através das transfusões de sangue, os demais já eram marginalizados socialmente tendo em vista que o senso comum representava esses grupos como pessoas que buscavam a enfermidade e a morte por utilizarem seus corpos de maneira imprópria à luz da heteronormatividade.

Com relação aos homossexuais se criou o imaginário de que a doença era uma “praga divina” – a peste gay – que limparia a impureza da prática homoafetiva, tendo em vista o uso “não natural” do corpo. Butler (2019) analisou a construção contemporânea da “pessoa poluidora” recorrendo aos trabalhos de Monique Wittig, Mary Douglas e Michel Foucault para pensar as inscrições corporais e as subversões performáticas. Resumidamente, os valores culturais surgem como resultado de inscrições culturais que

²⁴ Judith Butler se debruça no jogo de linguagem em sua análise dos atos de fala e seu uso em diferentes contextos. É nesse terreno do jogo linguístico que ocorrem torções, transformações, reapropriações do *queer* a serem destacados ao longo do relatório.

se materializam no corpo – o qual é compreendido como um meio, uma página em branco – através dos regimes de poder, dentro de certas grades regulatórias da inteligibilidade que estabelecem códigos específicos de coerência social através dos discursos que criam e estabelecem fronteiras que instauram e naturalizam tabus. Essas fronteiras do corpo estabelecem os limites do sexualmente hegemônico. Aos que ousam, escapam, subvertem, a sentença: **peessoa poluidora**.

[...] os ritos de passagem que governam os vários orifícios corporais pressupõem uma construção heterossexual da troca, das posições e das possibilidades eróticas marcadas pelo gênero. A desregulação dessas trocas rompe, conseqüentemente, as próprias fronteiras que determinam o que deve ser um corpo. (BUTLER, 2019, p. 229-230)

Com relação aos haitianos, a denúncia era a de que teriam tornado a Aids endêmica, ainda que a causa, em grande parte, tenha sido o turismo sexual estadunidense e uma política religiosa contra o uso de preservativos, que agravou a situação. Quanto aos usuários de heroína, além do problema da Aids, já estavam envolvidos na própria concepção negativa que se tem do corpo do viciado, a partir da qual ele é visto como execrável, corpo que deve ser ou eliminado ou reconstituído segundo a norma (LEOPOLDO, 2017).

Para Richard Miskolci (2015), a Aids foi um catalisador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializando-se no Aids Coalition To Unleash Power – ACT UP²⁵, uma coalizão ligada à questão da Aids para atacar o poder, e no *Queer Nation*²⁶, de onde vem a palavra *queer*, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha, a nação sapatona. A ideia por trás do *Queer Nation* era de que parte da nação fora rejeitada, humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. Segundo o autor, o *queer* emerge como uma reação e resistência a um momento biopolítico instaurado pela Aids.

²⁵ AIDS Coalition to Unleash Power (ACT UP) é um grupo político internacional formado em março de 1987 no Centro de Serviços Comunitários para Gays e Lésbicas na cidade de Nova York. Seu trabalho visa combater a pandemia de Aids e proporcionar melhores condições de vida para as pessoas infectadas por meio de ação direta, pesquisa médica, tratamento e defesa, além de trabalhar para mudar a legislação e as políticas públicas. Disponível em: <https://actupny.com>. Acesso em: 15 fev. 2021.

²⁶ *Queer Nation* é uma organização ativista LGBT fundada na cidade de Nova York em março de 1990 por ativistas da AIDS da ACT UP New York. Os quatro fundadores (Tom Blewitt, Alan Klein, Michelangelo Signorile e Karl Soehnlein) ficaram indignados com a escalada da violência contra as pessoas LGBT nas ruas de Nova York e a continuação da existência de discriminação contra gays na cultura em geral. Seu objetivo tem sido enfrentar a homofobia e aumentar a visibilidade LGBT. Disponível em: <https://queernationny.org/history>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Próximo a este clima de pânico que assolava os Estados Unidos, a pesquisadora Larissa Pelúcio (2014) relata que no Brasil, vivíamos o processo de redemocratização - após 21 anos de ditadura militar (até 1984) – o que estava abrindo espaço para que movimentos sociais se (re)organizassem. Alguns incluíram em suas agendas políticas a luta contra a Aids e o preconceito. Fizeram parte desses grupos hemofílicos, homossexuais, associações de prostitutas e de travestis, médicos e profissionais da saúde engajados pela ampliação dos serviços de saúde. A luta era contra a moralidade que criava o imaginário da Aids como a punição merecida aos corpos desviantes. Uma prática realizada foi a distribuição de panfletos com informações sobre a doença e sua disseminação no país, ação promovida pelo grupo gay Outra Coisa²⁷, em parceria com a Secretaria de Saúde de São Paulo no ano de 1983.

A academia também se manifesta endossando os movimentos sociais e produzindo pesquisas sobre os efeitos sociais da epidemia e suas consequências. Nas palavras de Pelúcio (2014, p.15):

Nós que, como outras sociedades, tivemos também nosso luto acadêmico nas baixas da Aids, ficamos um pouco órfãs de ideias quando os anos de 1990 terminaram e o novo século se inaugurou espetacularmente em 11 de setembro. A ativista e travesti Claudia Wonder, que faleceu se entendendo como pessoa intersex, me disse uma vez que a Aids foi mais que uma epidemia, foi uma queima de arquivo. Matou conhecimentos que estavam sendo gestados pelas travas, pelos viados, pelos esquerdistas, pelos artistas marginais. Ficou um vazio. Talvez por isso a gente tivesse, naquele momento, tanta vontade de saber.

Para além das demandas dos movimentos sociais, a problemática *queer* se refere ao campo da abjeção. Esse é o ponto chave de seu distanciamento do movimento negro, feminista e homossexual²⁸. A existência de corpos abjetos emperra o bom funcionamento da ordem social e política não porque ameaçam a saúde coletiva ou a visão de pureza que

²⁷ O Grupo Outra Coisa - Ação Homossexualista foi fundado em maio de 1980, em São Paulo (ZANATTA, 1996). As questões relacionadas à violência contra homossexuais foram abordadas durante as reuniões, sendo o grupo o primeiro a divulgar, em junho de 1983, informações a respeito da Aids.

²⁸ O *queer* reconhece o limite das políticas identitárias e avança ao pensar que mesmo as mulheres, os gays, as lésbicas e as pessoas negras sejam respeitáveis haverá momentos em que se tornaram abjetos. Talvez a/o leitora/or nos interroge: não seria a abjeção mais uma identidade? Aqui, a abjeção é tida como uma condição de existência, não uma identificação. Caso o *queer* se torne normal e respeitável, caso se torne apenas mais uma opção, deixará de ser *queer*.

delineia o social, mas, antes, porque ao perturbar escancaram as condições de produção e cristalização da verdade, do sistema, da norma, da identidade.

O movimento *queer* se debruça menos pela demanda de aceitação ou assimilação cultural e foca mais na crítica às exigências sociais, aos valores, às convenções culturais como forças autoritárias e preconceituosas. E quando se propõe o colapso, a violência impera. O que vemos é a naturalização de práticas violentas de correção e a produção dessas vidas como facilmente matáveis. Para Leopoldo (2020), se todas essas práticas de violência são assíduas e comuns, então é preciso que passemos a conceber, passemos a imaginar, passemos a pensar, passemos a refletir de forma mais aguda sobre o que é o *queer* e o seu rechaço, o que é o *queer* e tudo que ele envolve. No entanto, pensemos não somente no rechaço que ele pode causar, mas em sua força produtiva, em sua força combativa, na guerrilha do dia a dia, em sua agressividade estética, em sua performance ao ar livre e, principalmente, em seu poder de ser esse simulacro, de ser essa diferença. Nas palavras do autor:

Não por acaso, o ator *drag queen* será um corpo muito mais político que o corpo gay no final da década de 60, no final dos anos loucos. Os corpos invisíveis já estavam se construindo nos ambientes mais escuros, os corpos invisíveis já brilhavam nos bares mais sujos. (p. 36)

Helena Viera (2018) explica que a teoria *queer* chega ao Brasil como um corpo teórico pós-estruturalista já bem consolidado e, pensar aquela resistência presente nas lutas sociais, culturais, políticas e epistêmicas nos Estados Unidos, mencionadas anteriormente, seria uma grande ingenuidade. Anos antes, em 2014, Larissa Pelúcio já havia dito que diferentemente do que se passou nos Estados Unidos, os estudos *queer* entraram no Brasil pela porta das universidades e não como expressão política vinda do movimento social. Ressalta que pensadoras/res *queer* adotaram as proposições teóricas desse campo de estudos, mas que não foram solapados pela infâmia americana. Isso porque, em inglês, já sabemos, o termo é ofensivo, mas em português “*queer*” nada quer dizer ao senso comum. Recentemente, Leopoldo (2020, p. 39) reconheceu não ser estranho que o *queer* ganhe até mesmo um ar de respeitabilidade quando chega ao mundo acadêmico já que se esvazia de seu contexto, o que torna mais fácil “se identificar como *queer* do que bicha, travesti, transexual, transgênero, sadista, masoquista, fetichista, sapatona, puto, ou ainda, não se identificar com nenhuma categoria”.

Quando pronunciado em ambiente acadêmico não fere o ouvido de ninguém, ao contrário, soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces nem vozes embargadas quando em um congresso científico lemos, escrevemos ou pronunciamos *queer*. Assim, o desconforto que o termo causa em países de língua inglesa se dissolve aqui na maciez das vogais que as/os brasileiras/os insistem em colocar por toda parte. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica estadunidense de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se no Brasil.

Hoje as pessoas no Brasil podem, se dizem, eu sou um teórico *queer*, mas elas não se dizem eu sou um teórico baitola, um teórico viado. O que você pesquisa? Viadagem. Então mesmo no campo da linguagem, dizer-se pesquisador *queer* não faz o menor sentido como resistência, porque a matriz linguística é outra. Não existe essa noção de que o *queer* seja ofensivo. (VIEIRA apud ORENSTEIN; MONTEIRO, 2017)

Assumir que falamos a partir das margens, das beiras pouco assépticas, dos orifícios e dos interditos fica muito mais constrangedor quando, ao invés de usarmos o polidamente sonoro *queer*, nos assumirmos como teóricas e teóricos cu. Eu não estou fazendo um exercício de tradução dessa vertente do pensamento contemporâneo para nosso clima. Falar em uma teoria cu é acima de tudo um exercício antropofágico, de se nutrir dessas contribuições tão impressionantes de pensadoras e pensadores do chamado norte, de pensar com elas, mas também de localizar nosso lugar nessa “tradição”, porque acredito que estamos sim contribuindo para gestar esse conjunto farto de conhecimentos sobre corpos, sexualidades, desejos, biopolíticas e geopolíticas também. (PELÚCIO, 2014, p. 04)

Embora tenha chegado em terras brasileiras de modo sofisticado, o pensamento *queer* foi desde seu início acadêmico uma teoria de combate, um espaço de luta política, uma arena de embate de ideias que procura enfrentar a naturalização de uma série de opressões. Seja evidenciando o caráter compulsório da heterossexualidade; desconstruindo binarismos que enrijecem possibilidades de transformações; politizando o desejo; ou apontando para as crueldades dos discursos hegemônicos, muitas vezes revestidas de um cientificismo que quita a humanidade de determinados seres humanos, tratando-os como abjetos (PELÚCIO, 2014). Uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a escrever sobre a teoria *queer* foi a professora Guacira Lopes Louro (2013, p. 08), para quem o “*queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina”, mantendo sua resistência aos regimes da normalidade, venha de onde vier. Em se tratando

de Brasil, da consolidação da onda neoconservadora, do desgoverno e da pandemia²⁹, é preciso dizer que chumbo pesado vem de todas as partes.

Os grupos neoconservadores em nosso país já vêm gritando, babando e rangendo os dentes há tempos. Basta ver a maneira como se organizam para declarar que a teoria *queer* é a teoria da desconstrução sexual, cuja intenção é evitar que as pessoas sejam homens ou mulheres e que prega a pedofilia. Para exemplificar os efeitos de tamanho equívoco, em 2017, Judith Butler esteve no Brasil para participar do seminário “Os fins da democracia”, organizado pelo Convênio Internacional de Programas de Teoria Crítica (UC Berkeley) e o Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, em parceria com o SESC São Paulo.

Na ocasião, Butler falaria justamente sobre os desafios da democracia contemporânea, atravessada por populismos de várias vertentes e flertes com o autoritarismo. Entretanto, as pessoas que se manifestavam contrárias à sua participação no evento estavam interessadas em seus estudos de gênero, que se tornaram um clássico na academia internacional ao propor que a identificação de uma pessoa como homem ou mulher é produzida e possui profundas implicações políticas, e não uma mera consequência do sexo biológico. Entretanto, grupos ultraconservadores acreditam que o debate sobre gênero e a própria existência do termo ameaça os valores da família (heterossexual normativa) e confunde a cabeça das crianças, além de ir contra a natureza.

Convocados pelo grupo Direita São Paulo³⁰, relacionavam Butler à pedofilia e à zoofilia. Munidos de cruces, terços, bíblias e bandeiras do Brasil, pregavam o projeto Escola Sem Partido³¹ e rejeitavam a suposta “ideologia de gênero”³² nas escolas. Uma boneca de bruxa foi queimada ao som da oração do “pai nosso”. Queimem a bruxa!

Em entrevista ao Nexo Jornal (ORENSTEIN; MONTEIRO, 2017), Helena Vieira menciona que esse conservadorismo vem de uma apropriação que não ajuda a construir um espaço de debate. Pelo contrário, esses grupos pegam recortes dos conceitos

²⁹ Voltaremos nesse assunto no segundo capítulo intitulado “Corpos abjetos | Vidas precárias”.

³⁰ Tem como objetivo batalhar pelos valores que norteiam a direita brasileira. Disponível em: <https://direitasaopaulo.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

³¹ Vitória! Em 21/08/2020 o Supremo Tribunal Federal enterrou a “lei da mordaza” que determinava que profissionais da educação não poderiam praticar “doutrinação política e ideológica” em sala de aula e que seria um direito dos pais que os filhos recebessem uma “educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/o-iluminismo-venceu-o-obscurantismo-stf-enterra-escola-sem-partido/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

³² Ideia central do movimento Escola Sem Partido, a concepção “ideologia de gênero” seria uma doutrina que colocaria em risco a concepção tradicional de família. Para o movimento, os estudos de gênero em ambiente escolar seriam artifícios da “esquerda política” para atacar os valores morais.

dos estudos de gênero, da teoria *queer* e produzem um discurso equivocado. O que existe é uma ideologia de gênero que produz o gênero, bem como noções cristalizadas do que é ser homem e do que é ser mulher vinculadas a um projeto político de poder. Para ela, uma ideologia de gênero como sendo associada a um conjunto de políticas LGBT³³ não existe, isso é uma bobagem.

Bobagem ou não, o grande desafio quando se pensa o *queer* no Brasil é entender que a teoria *queer* trouxe um aporte crítico importante para pensar as dissidências, corpos subalternizados e abjetos que não cabem na norma, que recusam a assimilação cultural. Pensar em como construir formas de existência partindo das condições marginais de estar no mundo, sem que sejam mutiladas e não se dissolvam em meio a norma.

Mas, afinal, como se reconhece um corpo subalternizado? Helena Vieira, na entrevista mencionada acima, diz que uma maneira de reconhecer um corpo subalternizado é tornando-o público. O corpo gordo é um corpo subalternizado. Quando esse corpo chega na família ou nos espaços sociais é olhado e por ser público as pessoas dizem: “*Você precisa emagrecer!*”. O corpo da mulher é visto e, por ser público, as pessoas acham que podem falar sobre ele. O corpo da travesti é a mesma coisa. O cabelo da pessoa negra é algo de tamanha intrusão pública, que as pessoas, além de mexerem nele dizem: “*Ah, como a sua cor é linda, mas o seu cabelo podia alisar um pouco*”. De maneira completamente diferente, quando as pessoas olham para um corpo magro, branco, masculino, elas não reconhecem nele um corpo público. Raramente dizem: “*Nossa, você precisa engordar. Que cor linda que você tem*”. Tudo isso porque na matriz que rege a sociedade moderna, a saber, patriarcal, heterossexual, branca e burguesa esse corpo não é público. É essa matriz excludente que vai posicionando os corpos subalternizados às margens tornando-os públicos como forma de controle.

Voltemos um pouco na história, no jogo da linguagem citada inicialmente, para pensarmos nas torções e reapropriações do termo “*queer*”. Em meados de 1990, coube ao movimento se apropriar do conceito de performatividade de Judith Butler³⁴ como uma estratégia política ativista que desloca sua conotação de insulto pejorativo que incita e normaliza práticas de violência, algumas mencionadas acima por Helena Vieira, para afirmar uma diferença que não quer ser integrada – diferentes dos movimentos que lutavam e lutam por esta integração à norma heterocentrada e cis-centrada –, a diferença

³³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

³⁴ O conceito será desenvolvido em capítulo específico na pesquisa.

como condição de existência. A existência *queer*. Ao invés de interromper a repetição da palavra, propõe que ela continue, agora de outra maneira. E nessa ação de repetir, transformar e não deixar de repetir, o termo foi sendo reapropriado.

Entretanto, Pelúcio (2014) ressalta que a nossa *drag queen* não é a mesma do terceiro capítulo do “*Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*” de Judith Butler, que nem temos exatamente as *drag king* das oficinas de montaria de Paul Beatriz Preciado de seu “*Texto Junkie: sexo, drogas e biopolíticas na era farmacopornográfica*”, nem sequer podemos falar do homossexual do mesmo modo de David Halperin, ou da Aids, como o fez Michel Warner e tampouco nosso armário não tem o mesmo formato daquele de Eve Sedgwick³⁵.

Partilhando das ressalvas feitas por Pelúcio, nos arriscamos a pensar nas torções e traduções *queer* a partir do contexto latino. Chamemos à baila a performance avassaladora da peruana [Victória Santa Cruz](#), a poesia de [Lucas Koka Pentead](#), o movimento da marcha das vadias³⁶, a música de [Fiákra](#), a oração de [Linn da Quebrada](#), o rap da [Quebrada Queer](#), a exposição QUEERMUSEU³⁷, o funk do [baile da Cuceta](#), o festival Periferia Trans³⁸, a canção de [Ekena](#), o K. O. de [Pablllo Vittar](#), o [Não Recomendado](#), o corpo fechado de [Johnny Hooker](#), la maldita ingenuidad de [Manuel](#), o fogo de [Rico Dalasam](#), o trava trava de [Lia Clark](#), o céu azul de [Jaloo](#), o zero de [Liniker](#), um doido caso de [As Bahias e a Cozinha Mineira](#), a bicha invejosa de [Verônica Decide Morrer](#), o contra-ataque de [Aíla](#), a bem afeminada de [Ctrl+N](#) e o sangue latino de [Ney Matrogrosso](#).

³⁵ Pelúcio (2014) cita essas produções como o “quinteto fantástico do *queer*” e afirma que ainda que entre nós alguns nomes sejam mais familiares que outros, foi essa a bibliografia que chegou com mais força até nós a partir do território *queer* euro-americano.

³⁶ Em janeiro de 2011, o policial Michael Sanguinetti fala às jovens da Universidade de Toronto, no Canadá, que vinham sendo amedrontadas por uma onda de violência sexual que tomava o campus. Em seu discurso, Sanguinetti pede que “as mulheres evitem se vestir como vadias” para que não sejam vítimas de estupro. No dia 3 de abril daquele ano, três mil pessoas tomaram as ruas de Toronto, dando início ao movimento que se alastrou mundo afora e que no Brasil ficou conhecido como Marcha das Vadias. Disponível em: <https://marchadasvadiassp.milharal.org>. Acesso em: 01 set. 2020.

³⁷ A QUEERMUSEU abrange 223 obras de 84 artistas, entre elas/es, Adriana Varejão, Volpi, Lygia Clark e Leonilson, datadas dos anos 1950 até a contemporaneidade. Até o momento, foi a maior exposição sob a alcunha *queer* no Brasil. Tão polemizada, acabou se tornando um marco na luta contra a censura e em prol da liberdade do corpo. Desde seu fechamento antecipado em 2017, a mostra levantou muitos debates e confrontos. Artistas foram caluniadas/os e obras tiveram seu significado deturpado.

³⁸ Como definem os organizadores, a Periferia Trans é um grito. É um festival LGBT realizado inteiramente no Grajaú, periferia da cidade de São Paulo. Em parceria com o Galpão Cultural Humbalada, o evento realiza durante todo um mês uma programação de teatro, dança, música, performance, filmes e debates com o recorte LGBT. Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/podcast10/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

Corpo. Suor. Cheiro. Transe. Purpurina. Movimento. Tato. Sabor. Esmalte. Pulsão. Gozo. Multidão. Solidão. Performance. Oração. Alegria. Atividade. Defasagem. Desobediência. Impureza. Pele. Textura. Medo. Lacração. Desejo. Fetiche. Viadagem. Orgia. Sataponice. Dúvida. Paródia. Rima. Cu. Abjeção. Mulher de pau. Puta. Solidariedade. Amizade. C-R-I-A-Ç-Ã-O.

Criações reconhecidas pela pesquisadora chicana Gloria Anzaldúa como a proliferação de novas linguagens que produzem o sentimento de desconforto e incompletude, de maleabilidade e a necessidade de viver em traduções. Esse tipo frequente de experiência coloca a teoria *queer* em exposição, em afecções que produzem mudanças, transformações. Assim, conformando-se em meio a afecções e afetos dos corpos dissidentes, a teoria *queer* só pode se imaginar em processo de descolonização permanente. Nas palavras de Pereira (2015, p. 413):

Portanto, uma teoria no limite, que faz troça de si e flutua com as interpelações dos corpos, tendendo, nesse abalo e nessa renúncia, a se apaixonar por outras teorias – as teorias-outras que surgem na multiplicidade de corpos e subjetividades. Trata-se, enfim, de uma teoria agonística que vê como única possibilidade de existência afastar-se de si mesma para, paradoxalmente, construir-se como possibilidade.

É importante que não se feche a possibilidade *queer* nos exemplos *hiperlinkados* acima, pois outras/os pesquisadoras/es certamente recorreriam a outros exemplos. Pensar em exemplos é uma tarefa interessante, entretanto, é preciso fazê-lo de modo insuficiente, morrendo neles mesmos. Assumimos esse risco por acreditar que, talvez, a arte tenha essa condição de materializar – temporariamente – os jogos linguísticos e o deslocamento *queer* de insulto para uma posição política, uma resistência aos processos de normatização.

Por ora, na contingência *queer* encontramos oxigênio, sobrevivemos e existimos. Ao entender o mundo a partir da condição abjeta, subalterna, precária, dissidente, infame, torna-se imprescindível localizar os limites do pensamento abissal/colonial/normativo enquadrando-os, colocando-os em xeque, rompendo com suas premissas universais e coloniais do ser, do poder e do saber. Quem sabe assim, possamos criar novos espaços de convivência entre os sujeitos falantes (PRECIADO, 2017), articulando ações sociais e políticas que garantam e alarguem as condições de existências éticas. Onde se possa ser a partir do lugar em que se está. O *queer* é um jeito de pensar e de estar no mundo que

desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, é um entre lugar.

Uma ressalva. Nem todas condições de existências devem ser valoradas. É preciso reconhecer que algumas são pontos de partida de revolta, outras devem ser combatidas. Refutamos veementemente a ideia do “vale tudo”. É preciso fazer força para interromper, interditar. E o que isso quer dizer? Quer dizer que não podemos permitir posições de sujeitos fascistas, racistas, xenofóbicas/os, genocidas, LGBTfóbicas/os, feminicidas, entre outras. Não! Não podemos.

Então quer dizer que agora o corpo dissidente é o centro e os demais estão às margens? Trocaram-se os lugares? Não. A luta não é pela troca de lugares nas relações assimétricas de poder e, sim, pela mudança nas posições de enunciação. Nas palavras de Preciado (2017, p. 27-28):

Não se trata de substituir certos termos por outros. Não se trata nem mesmo de se desfazer das marcas de gênero ou das referências à heterossexualidade, mas sim de modificar as posições de enunciação. Derrida já o havia previsto em sua leitura dos enunciados performativos segundo Austin. Mais tarde, Judith Butler utilizará essa noção de performatividade para entender os atos de fala nos quais as sapas, as bichas e os transexuais viram do avesso a linguagem hegemônica, apropriando-se de sua força performativa.

Butler chamará de “performatividade *queer*” a força política da citação descontextualizada de um insulto homofóbico e da inversão das posições de enunciação hegemônicas que este provoca. Dessa maneira, por exemplo, sapatona passa de um insulto pronunciado pelos sujeitos heterossexuais - ou não - para marcar as lésbicas como “abjetas”, para se transformar, posteriormente, em uma autodenominação contestadora e produtiva de um grupo de “corpos abjetos” que, pela primeira vez, tomam a palavra e reclamam sua própria condição de existência (PRECIADO, 2017). Não à toa a presente pesquisa se inicia na pulsão narrativa de um corpo falante movido pelo desejo de viver e produzir condições outras de existência, lançando-se no interior dos jogos da linguagem, da cultura e da produção de conhecimento.

Contribuindo com as discussões supracitadas, as análises de Louro (2013), Silva (2011; 2014), Miskolci (2012; 2015), Dornelles (2012; 2020), Dornelles e Dal’Ignal (2015), Devede (2020), Ranniery (2016; 2017), Reis e Paraíso (2014) e Reis (2014) apontam que a importância ou o alcance que a teoria *queer* pode ter na educação e na

Educação Física depende do modo como a compreendemos. Compreendê-la como algo que valorize os subalternos e os enquadre nos padrões sociais estabelecidos pela norma não é o seu compromisso. Pelo contrário, a teoria *queer* questiona toda e qualquer forma de enquadramento ao questionar os conhecimentos e as identidades supervalorizadas. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas vão sendo tecidas por autoras/res que se alinham ao compromisso de pensar relações éticas com a alteridade, bem como tensionar as heteronormatividades e os processos e mecanismos de normatização de corpos.

Reconhecendo a escola como um dos diversos espaços sociais de produção de conhecimento e subjetividades, nos aproximamos de Silva (2011) e Oliveira e Neira (2019) na compreensão do currículo como um dispositivo que projeta verdades e constrói estratégias que tentam capturar sujeitos travando lutas em torno da significação para pensarmos nas possibilidades *queer* durante as tematizações das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Dada a importância de fazer circular conhecimentos contra-hegemônicos e contra-normativos que ajudem as crianças, jovens, adultos e idosos a fazer uma leitura mais apurada da problemática da identidade e como as práticas corporais são também práticas de significação, produção, regulação e controle dos corpos, nos interessamos em pensar contribuições da teoria *queer* para o currículo cultural de Educação Física.

CAPÍTULO 02. CORPOS ABJETOS | VIDAS PRECÁRIAS

*A efetivação de certas práticas
Enquadram os corpos
A fluidez de certo modo, possibilita outras formas de vida
À medida que se fecha significados
Limitam-se existência
Abriremos tantas outras formas
Nas várias possibilidades de resistir-existir
(Tentam tanto - [@musicobabg](#))*

No documentário “[Examined Life](#)” (TAYLOR, 2010) Judith Butler e a artista Sunaura Taylor³⁹ conversam sobre a experiência de navegar no mundo social e material enquanto pessoa com deficiência e dissidente do sistema de gênero, os efeitos debilitantes do preconceito social e das normas coercivas, os paralelos entre diversos modos de identidade corporal minoritária e as novas concepções éticas de ajuda coletiva e interdependência que urge constituir quando se pensa numa sociedade menos desigual.

A preocupação de Butler é pensar com Sunaura como o corpo se move no espaço social e quais os movimentos corporais necessários no amparo e suporte à vida. Pensando na possibilidade de se movimentar livremente na sociedade, a artista usuária de cadeira de rodas que necessita de ajuda com coisas simples do dia a dia como, por exemplo, pegar um copo, relata o incômodo que sua presença causa em cafeterias, quando ela chega e pega sua xícara com a boca para leva até a mesa. Esse olhar de repulsa advém dos padrões de normatização da corporalidade que estabelecem critérios que validam modos corporais de ser e estar no mundo, que ditam o que o corpo pode fazer e com que parte do corpo se deve fazer. Para Sunaura, esse desconforto sugere que a boca, por exemplo, não seja para carregar copos e diz que o fato de ter nascido com artrogripose, que afeta as articulações, como se elas estivessem fundidas, faz com que seus músculos estejam mais fracos, o que impede sua locomoção de certas maneiras reconhecidas como “corretas”, o que afeta sua vida em diversas situações.

Enquanto ativista política, sua luta está em pensar modos que qualifiquem a vida das pessoas reprimidas socialmente pela maneira com que seus corpos se situam, tornam-se presença e passam a ocupar o espaço público. Afirma que para esses corpos – usuários de cadeiras de rodas - as opções de moradia são limitadas, as oportunidades de trabalho

³⁹ Sunaura Taylor (1982), nascida no Arizona – EUA, é pintora e ativista pelos direitos dos animais e pelos direitos das pessoas com deficiências.

escassas e se encontram socialmente isolados, numa extrema aversão cultural. Efeitos incapacitantes da sociedade. Seu protesto político consiste na aparição pública de seu corpo, ou seja, entrar em um lugar e pedir ajuda para fazer algo, isso porque todos os corpos em algum momento irão precisar de ajuda e não só ela. “E isso é algo que é desprezado, e não é realmente cuidado nessa sociedade quando todos nós precisamos de ajuda e somos todos interdependentes de todas as maneiras” (TAYLOR, 2010, s/p).

O documentário nos ajuda a problematizar as questões que perpassam o devir corpo - o que pode um corpo - se distanciando de certo imaginário ontológico e essencialista do ser - o que é um corpo. O que está em jogo é pensar em maneiras de desestabilizar os mecanismos e os processos de normatização de corpos para que seja possível pensarmos numa sociedade atravessada por outras estéticas de vida, outras morfologias corporais, novas inteligibilidades sociais. Entretanto, nessa disputa, os entraves são duros e certos corpos, como o de Sunaura, vão sendo produzidos discursivamente como fracassados, são interditados e passam a ocupar o espaço da errância. Corpos que não performam corretamente os modelos normativos de ser e estar no mundo. Esses corpos “fracassam” diariamente ao aparecer em público em desacordo com a morfologia normativa que impera. Como efeito, práticas de violência e coerção são permitidas, naturalizadas e por vezes estimuladas.

Quando Butler, em suas obras, se debruça sobre a violência praticada aos corpos dissidentes do cis-tema heterocentrado, percebe que essas ações violentas são dirigidas contra as vidas que caminham, falam, gesticulam e usam os quadris de maneiras distintas, o que, por vezes, choca, causa nojo, desperta o desejo de morte. Parece existir uma tarefa árdua de captura de corpos, desejos, vontades. É fácil perceber a defesa desses ideais regulatórios através da veiculação de inúmeras enunciações que repetidas uma vez e de novo produzem efeitos nefastos. Quando nos deparamos com falas do tipo [“aparelho excretor não reproduz”](#) o que se cria na realidade?

Ao recordar desses corpos violentados, Butler conta a história de um jovem de Maine (EUA), que tinha aproximadamente 18 anos e andava com um gingado, swing ímpar, os quadris indo de um lado para o outro, um caminhar muito “feminino”. Um dia, caminhando em direção à escola, foi atacado por três de seus colegas, sendo agredido e lançado de uma ponte, o que causou sua morte. E a questão com a qual a comunidade e a mídia tiveram que lidar foi o tamanho desconforto de tentar buscar respostas de como

poderia ser o estilo de andar de alguém a causa geradora de tamanha brutalidade. Como o andar de alguém desperta o desejo de matar?

A maneira de andar do garoto colocava em risco a coerência da masculinidade, subvertendo as normas de gênero e padrões de movimento, de modo que a sua morte, não é apenas uma violência e sim algo que funciona como aparato de verificação da normalidade. Punir a transgressão é uma maneira de manter a ordem. Mecanismos punitivos de práticas sociais já que gênero é também um código social. Esse é o perigo que acompanha o caminhar.

Pensemos agora na maneira com que Sunaura caminha. Ao se recordar da infância a artista relata que andava como um “macaco” e acredita que para muitas pessoas com deficiência a violência e o ódio são atrelados a certos estereótipos corporais que definem modos de “operação” e “regulação”. Sunaura propõe as seguintes questões: onde estão os nossos limites como humanos? O que se torna não humano? Quando nesses momentos intermediários entre masculino e feminino ou entre morte e saúde você ainda conta como humano?

Não se trata de dizer o que é deficiência, mas sim como ela é produzida. Do mesmo modo que não é perguntar o que são os desvios sexuais, a delinquência, mas entender como essas categorias se produzem, como elas se tornam referências normativas, entendendo suas produções como efeitos de poder. Butler sugere – e aqui se aproxima de autores como Foucault e Derrida – que se compreenda todo o funcionamento desses sistemas de hierarquização e exclusão para que seja possível, de alguma maneira, desnudar o poder de sua aparência natural, revelando assim, seu caráter social e produtivo.

O incômodo do caminhar de Sunaura e o balançar dos quadris do garoto do Maine escancaram o padrão normativo que organiza as sociedades. A dizer, corpos eficientes e sua condição suficiente.

Para Butler, a linguagem é performativa⁴⁰. E a depender das condições de enunciação ela se tornará normativa ou não. Quer dizer, a linguagem em seu condicionamento é o que vai definir se ela é normativa ou não. Assim, podemos pensar a maneira de caminhar do menino de Maine e o gesto corporal para pegar a xícara feito por Sunaura em dois aspectos. Primeiro: que o corpo não existe fora da linguagem. O que cada parte do corpo precisa fazer está dado em termos de linguagem, por exemplo, a boca

⁴⁰ Discutiremos essa questão no próximo capítulo.

não serve para pegar a xícara de café. O corpo que reorganiza as funções dadas socialmente é lançado ao território do impensável, da abjeção. Abjeção como aquilo que facilmente pode ser expelido, negado, matado. Saltam aos olhos as inúmeras práticas de violência a esses corpos dissidentes cotidianamente. Porque a questão não está na capacidade ou não de pegar o café ou na incapacidade de se locomover. A questão está na ruptura, no desvio da cartografia corporal normativa e na tentativa coerciva de impedir outras formas de estar e viver no mundo. Segundo: o incômodo que a presença de seus corpos causa aos demais corpos. Isso porque a norma precisa ser estabilizada e o corpo de Sunaura e do garoto de Maine põem em risco a condição normativa, extrapolando os limites constitutivos das subjetividades. O devir corpo.

O risco não está apenas no modo singular como esses corpos transitam na sociedade, mas também na categoria social que atravessa esse jeito de andar e essa caminhada particular, esse movimento singular no mundo. Segundo Butler (2018, p. 59), quando um ataque a esses corpos acontece, ele visa o indivíduo e a categoria social ao mesmo tempo. Talvez ainda possamos chamar de “performativo” tanto esse exercício de gênero quanto a reivindicação política de igualdade corporificada, a proteção contra a violência e a habilidade de se mover junto e dentro dessa categoria social no espaço público. Caminhar é dizer que esse é um espaço público onde as pessoas em sua estética de vida, com a roupa que for, com a corporalidade que seja, não importa o gênero que lhes é atribuído, o uso que se faça do corpo, sua condição econômica, a religião professada e toda e qualquer outra composição que o constitua, estão livres para se mover sem ameaça de violência.

Frente a isso, há um outro elemento importante no debate filosófico butleriano: a fragilidade da existência humana, a fragilidade da vida, sua precariedade. Afinal, os corpos precisam de suporte e amparo para não sucumbirem, o que nos leva a pensar em como construir uma relação ética com a alteridade, logo, novas concepções éticas de ajuda coletiva e interdependência. Nas palavras de Butler:

O que está em jogo é repensar o humano como lugar de interdependência, as necessidades básicas estão aí para serem pensadas como uma questão e não como um assunto pessoal ou individual. Tomara que as pessoas assumam que vivem em um mundo em que necessitamos uns dos outros para suprir necessidades básicas e queiram organizar o mundo social e político com base nesse reconhecimento. (BUTLER *apud* TAYLOR, 2010, s/p)

A leitura que Rodrigues (2020) faz da produção teórica de Butler nos ajuda a considerar o corpo como lugar de encontro entre a condição precária de todo vivente, a vulnerabilidade induzida por políticas de precarização da vida e a possibilidade de resistência a essas políticas. Corpo também é lugar de construção de um comum que se assenta sobre o solo instável da condição de vivente e falante, compartilhada por todos nós porque, não há posição de poder ou riqueza capaz de nos livrar da condição de mortais, ainda que, no caso brasileiro imerso em uma pandemia descontrolada, uns possam morrer no corredor de um hospital público outros na UTI de luxo exclusiva para quem paga plano de saúde.

Então, quando nos referimos a táticas que nos ajudam a desnudar o poder, não estamos dizendo aos corpos subalternos a maneira como as normas regulatórias funcionam e sua força, a fim de incitar uma revolta. Trata-se de pensar em possibilidades de atuação no interior do jogo de poder que ditam as normas e que intentam regular corpos e subjetividades, criando novos espaços de enunciação e aparição pública. Pensando em como construir relações éticas com a alteridade, Butler considera ser importante reconhecer a precariedade da vida, revelando que as pessoas não vivem só e tampouco são autossuficientes. A aparição de corpos dissidentes pode ensejar modificações nas formas como construímos nossas relações.

De modo geral, as questões postas no documentário e discutidas até o momento mobilizam alguns conceitos do pensamento de Butler, quais sejam: performatividade, poder, precariedade e abjeção.

Em “Poderes do horror”, a filósofa Julia Kristeva (1982) desenvolve sua argumentação frente à abjeção como aquilo que provoca uma tensão constante das margens com o centro. A abjeção surge a partir do deslocamento de uma coisa banal de seu lugar costumeiro, gerando um colapso de sentido. Segundo Fontes (2018, p. 256), “diferente do estranho freudiano⁴¹, no entanto, a abjeção causa uma reação física forte: a ânsia de vômito, o sentimento de náusea”. Configura-se como uma revolta contra um fator externo do qual se deseja manter distância, mas – ao mesmo tempo – se sente grande fascínio:

Não é, pois, a ausência de limpeza [propreté] ou de saúde que torna abjeto, mas aquilo que perturba uma identidade, um sistema, uma

⁴¹ De modo apressado, para Freud, o estranho é o que, por ter sido rejeitado pelo eu, retorna para causar espanto e horror. E justamente por isto, tem que ser, mais uma vez, negado sob a forma de negação.

ordem. Aquilo que não respeita os limites, os lugares, as regras. O intermediário, o ambíguo, o misto. O traidor, o mentiroso, o criminoso em sã consciência, o violador sem vergonha, o assassino que alega salvar.... Todo crime, por assinalar a fragilidade da lei, é abjeto, mas o crime premeditado, o assassinato acobertado, a vingança hipócrita o são mais ainda porque redobram e aumentam essa exibição da fragilidade legal. Aquele que renuncia a moral não é abjeto – pode haver grandeza na amoralidade e mesmo no crime que ostenta sua falta de respeito à lei, revoltado, liberador e suicida. A abjeção, em si, é imoral, tenebrosa, oscilante, suspeita: um terror que se dissimula, uma raiva que sorri, uma paixão por um corpo que lhe troca ao invés de lhe aquecer, um devedor que lhe vende, um amigo que lhe apunhala. (KRISTEVA, 1982, p.04)

A ordem social se forma somente a partir da exclusão daquilo que não faz parte dele. Dessa maneira, o abjeto está à margem, mas sempre em tensão com o centro, subvertendo a hegemonia da ordem e expondo a sua fragilidade. Segundo Fontes (2018), a criação de um corpo-abjeto é a criação de um corpo monstruoso.

A partir da ideia de Kristeva, onde em tempos remotos, este teatro violento da expulsão do abjeto e sua negação permanente foi necessária para se fazer nascer concepções totalitárias, podemos pensar a abjeção como uma operação psíquica através da qual também se constituem as identidades subjetivas e de grupo, pela exclusão de tudo aquilo que ameaça as fronteiras sociais e singulares (PORTO, 2016). O corpo abjeto é aquilo que não queremos ver em nós mesmos: nossos excrementos, nossos excessos e, em última instância, nosso cadáver. Os corpos abjetos da sociedade são aqueles que execramos da mesma maneira que expulsamos nossos excessos e aquilo que em nós apodrece, levando-nos à morte. Para Butler (2019), o conceito se relaciona a todos os corpos estrangeiros ao discurso hegemônico. O abjeto designa as zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aquelas/es que não gozam do status de sujeito. Neste sentido, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio.

“Interno” e “externo” só fazem sentido em referência a uma fronteira mediadora que luta pela estabilidade. E essa estabilidade, essa coerência, é determinada em grande parte pelas ordens culturais que sancionam o sujeito e impõem sua diferenciação do abjeto. Consequentemente, “interno” e “externo” constituem uma distinção binária que estabiliza e consolida o sujeito coerente. (BUTLER, 2019, p. 231-232)

Butler (2003; 2018; 2019; 2019a; 2019b) ao longo de sua obra – sobre a qual nos debruçamos – sugere que nem todas as vidas têm sua existência legitimada, pois há normas que delimitam quais vidas importam, e essas normas deixam de fora obrigatoriamente certas vidas classificadas como “não vivíveis”. Nesse sentido, o que torna um corpo abjeto é aquilo que ele pode perturbar em uma identidade, em um sistema ou uma determinada ordem. Aquilo que o abjeto, pela sua mera existência, provoca ao não respeitar os limites e as regras. O corpo abjeto é aquele corpo que não pode ser nomeado, porque ronda de diversas formas a legitimidade normativa, ameaçando constantemente sua estabilidade ao apresentar seu caráter produzido.

Isso nos leva a perceber que na sociedade moderna, os sujeitos vêm sendo indicados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura dominante: branca, burguesa, cristã, masculina e heterossexual⁴². A cor da pele, o formato dos olhos, do nariz ou da boca, a presença da vagina e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou são) marcas de raça, gênero, etnia, classe social e nacionalidade (LOURO, 2013). Podem valer mais ou menos, serem decisivos para dizer o lugar social de um sujeito ou ser irrelevantes, sem qualquer validade para o sistema classificatório de certo grupo social.

Assim, recebemos uma produção diferenciada, ou uma materialização diferenciada, do humano. E também recebemos, acho eu, uma *produção* do abjeto. Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real. (BUTLER *apud* PRINS; MEIJER, 2002, p. 162)

Como os corpos se tornam matéria? Essa foi a pergunta que rondou Butler durante uma entrevista no Departamento de Estudos da Mulher, do Instituto de Artes da Universidade de Utrecht em 1996, publicada em 2002 em formato de artigo por Baukje Prins e Irene Meijer. Butler se enfurece com as reivindicações ontológicas de que códigos

⁴² É importante situar a LGBTfobia como a materialização da inteligibilidade heterossexual. Dito de outra maneira, os corpos que anseiam outras possibilidades de estar no mundo e desviam das condições impostas pela heteronormatividade são fortemente atacados e violentados, numa prática constante, diária e intensa. O que se pretende são enquadramentos normativos a qualquer custo.

de legitimidade constroem nossos corpos no mundo, então, o que se dispõem a fazer é usar de sua imaginação para se opor a essa questão. Vale lembrar de seu trabalho genealógico crítico da naturalização do sexo e dos corpos em geral (BUTLER, 2019).

O argumento de Butler sobre os corpos abjetos serem aqueles que não são inteligíveis (um argumento epistemológico), não têm uma existência legítima (um argumento político ou normativo) – e por isso não se materializam – ao passo que afirmam sua existência, gera certa confusão. É exatamente essa confusão que Butler pretende, uma contradição performática. Ao dizer que “há corpos abjetos”, sugere que isso possa ser um ato performativo ao qual se atribui ontologia. É atribuir ontologia exatamente àquilo que tem sido sistematicamente destituído do privilégio da ontologia. Afinal, sua proposta está em pensar fissuras, falhas, deslocamentos dentro das práticas de significação e não fora.

Para Butler, o domínio da ontologia é um território regulamentado: o que se produz dentro dele, o que é dele excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder. E o ato performativo pode ser uma das formas pelas quais o discurso operacionaliza o poder. “Trata-se claramente de inaugurar um novo domínio ontológico não de pressupor um que já exista. Trata-se de instituir um domínio discursivamente” diz Butler (*apud* PRINS; MEIJER, 2002, p. 161).

O corpo abjeto não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. A problemática está relacionada a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas como “vidas” e cuja materialidade é entendida como “não importante”. Butler, ciente de que ao falar quais corpos são abjetos pode nos levar a alguns deles, mas não todos. Arrola diversos exemplos: o modo como a imprensa dos Estados Unidos regularmente apresenta as vidas dos não-ocidentais; o empobrecimento; aqueles identificados como “casos” psiquiátricos; a matança de refugiados libaneses e os refugiados turcos mortos ou mutilados. Trazendo para o nosso cotidiano poderíamos pensar nas estéticas de vida das pessoas negras mortas pela violência policial; das mulheres violentadas e silenciadas; das crianças invisibilizadas; da juventude periférica; das pessoas que fracassam ao tentar se enquadrar nos cis-temas e as tantas outras existências que escapam de modelos normativos. Essas vidas vão sendo produzidas como fracassadas, impróprias e sua materialização, por vezes, é extremamente dificultada. A abjeção é um processo discursivo, por isso, melhor seria que os exemplos utilizados aqui ou acolá morressem neles mesmos. Frente a isso, Butler faz a seguinte consideração:

Seria um grave erro pensar que a definição do abjeto se esgota nos exemplos que dou. Gostaria de protelar qualquer solução fácil até encontrar um aparato conceitual que proporcionasse à operação da abjeção uma espécie de autonomia relativa, de até mesmo um vazio, uma falta de conteúdo - exatamente para não poder ser captada através de seus exemplos, de modo que seus exemplos não pudessem se tornar normativos do que queremos significar por abjeto. O que seguidamente acontece é que as pessoas apresentam teorias abstratas sobre coisas do tipo da abjeção, depois dão os exemplos, e então os exemplos se tornam normativos de todo o resto. O processo se torna paradigmático e acaba por produzir suas próprias exclusões. Torna-se fixo e normativo no sentido de rigidez. (*apud* PRINS; MEIJER, 2002, p. 162)

Com relação à materialização dos corpos e da linguagem, Butler escapa das definições e fixações do que venha a ser esse processo de como os corpos se tornam matéria por compreender que a materialidade dos corpos não deve ser tomada como certa, mas sempre como provisória, em processo, em atividade. Em última instância, a “materialidade é constituída na e pela iterabilidade” (BUTLER, 2019a, p. 127). Logo, por mais que se possa dizer que os corpos que se tornam matéria são aqueles que performam corretamente o *script* normativo, estaria na capacidade de repetir e ao mesmo tempo transformar a possibilidade de produção de novas inteligibilidades sociais.

No decorrer de suas análises, é possível perceber o esforço empreendido em pensar sobre como e até que ponto os corpos são construídos ou não, bem como questionar como os corpos que fracassam nessa materialização - de normas reguladoras que são em parte aquelas da hegemonia heterossexual - fornecem o "exterior" ou apoio necessário para os corpos que logram, materializam-se e ocupam a categoria de corpos/vidas que importam (BUTLER, 2019a).

Em conversa com Caio Souto, a filósofa e professora Mariana Pimentel Fischer explica de maneira didática que a materialidade desenvolvida por Butler tem a ver com dar importância a algo (reconhecimento), como algo se materializa (performatividade) e materialidade como atividade, como resto, como aquilo que não cabe muito bem na linguagem (SOUTO, 2020).

O que nos interessa aqui é pensar nesse terceiro elemento: a materialidade como atividade. Matéria pode ser compreendida como atividade e como uma coisa que não cabe completamente no discurso. Sobre a constituição do sujeito, Butler diz que para que “eu” seja o que “eu sou”, “eu” preciso perder algo. E essa perda continua lá de alguma maneira, mesmo que seja como uma espécie de cicatriz. Como alguma marca que indicou a presença de uma perda. E é essa matéria como atividade que não se encaixa no discurso,

como resto inassimilável, como aquilo que marca as perdas. É na materialidade como atividade que está o potencial de resistência. De resistência daquilo que não se encaixa de maneira nenhuma em discurso nenhum. Não se encaixa na identidade. Não se encaixa na idealidade. É a força disruptiva, de desmonte, de negatividade. Vida que não se encaixa, atividade que não se encaixa. Aquilo que resta como marca.

A partir de toda discussão desenvolvida neste capítulo compreendemos a abjeção não como identidade, tampouco como campo do ininteligível/impensável, mas como condição de existência e enfrentamento às atividades heteronormativas e aos processos e mecanismos de normatização de corpos considerando-a "como um recurso crítico na luta para rearticular os próprios termos de legitimidade e inteligibilidade simbólica" (BUTLER, 2019a, p.19). Já a precariedade, talvez, seja a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aquelas/es com habilidades diferenciadas, as/os apátridas, as crianças, a juventude periférica, as minorias raciais e religiosas, entre outras (BUTLER, 2018).

Se o quadro de inteligibilidade social não está dado, como é que a repetição cotidiana produz o fracasso, o deslocamento das heteronormatividades? Como o currículo cultural de Educação Física potencializa a existência de outras gramáticas corporais?

CAPÍTULO 3 - PERFORMATIVIDADE

[...] a performatividade é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos (...) A questão não é apenas que a linguagem atua, mas que atua de maneira poderosa. (BUTLER, 2018, p. 35)

Na obra *Corpos em aliança e a política das ruas* Judith Butler se questiona sobre como suas produções vão se transmutando na medida em que passa a pensar em questões para além do gênero, de modo mais geral sobre as maneiras pelas quais a guerra ou outras condições sociais designam determinadas populações como não passíveis de luto. É preciso dizer que sua produção é viva, mescla-se com as produções de inúmeras/os autoras/res, mastiga suas produções e as devolve contra elas/es mesmas/os, num movimento contínuo que ousamos dizer que é o seu ponto forte. Entretanto, o que nos interessa aqui, fazendo o roubo de conceitos desenvolvidos em sua teoria para pensarmos as práticas pedagógicas do currículo cultural de Educação Física e seus efeitos nos sujeitos da educação, é analisarmos criticamente como os corpos abjetos vão sendo representados pelas práticas corporais como não possíveis, como ininteligíveis, vivendo em condições desiguais de distribuição de precariedade.

Por precariedade estamos entendendo a condição de todo vivente falante, já que todas as pessoas em algum momento da vida precisam ter suas vidas amparadas por outra pessoa para que continue a existir como, por exemplo, na oferta de alimento após o nascimento. Essa distribuição desigual da precariedade ocorre pelo processo de precarização, qual seja, aquilo que se dá de forma induzida, por violência a grupos vulneráveis ou ausência de políticas protetivas.

As/os leitoras/es nesse momento devem estar se perguntando: mas o que tem a ver a precariedade, abjeção e performatividade com o currículo cultural de Educação Física? O que essa articulação traz de novo ao campo epistemológico do currículo pó-crítico? O que pode ser extraído da Teoria *Queer*, do pensamento butleriano para pensar o chão da escola, nos encontros com as crianças, jovens, adultos e idosos? A aposta que fazemos aqui é alimentar o fazer docente para que suas aulas, leituras, encontros, registros sejam afetados por aquelas vidas que pouco importam, que nada são. Vidas que discursivamente vão sendo produzidas, significadas e representadas como impossíveis, pois não se enquadram nas representações disponíveis pelos campos de inteligibilidades

heteronormativas, vidas que são diminuídas por não corporificarem o mapa normativo – que dita o que deve ser/fazer cada parte de um corpo - vidas que não são autossuficientes como a sociedade neoliberal⁴³ tanto estimula. Corpos abjetos/vidas precárias que escapam da inteligibilidade do que é reconhecido como vida. São vidas pelas quais não se pode realizar o luto. Não têm acesso a direitos e garantias. Não têm espaço de representação nas nossas comunidades políticas, culturais, sociais. Vidas, enfim, que morrem e que não são choradas (DEMETRI, 2018).

E o que essas vidas têm a ver com a escola? Com o currículo? Com a Educação Física escolar? Muita coisa. São vidas que estão aqui, agora, que existem e que nos atravessam diariamente. São corpos que estão em nossas aulas e que pouco ou muito nos incomoda, corpos que resistem a participar dos encontros, ou aqueles corpos que ao participarem são taxados pelos colegas, funcionários e, porque não, nós mesmos, como corpos não funcionais. Vidas/corpos que produzem conhecimento. Vidas/corpos que existem.

Voltemos um pouco nos conceitos de abjeção, precariedade e performatividade que tangem às produções de Butler e nos interessam muito. A professora e filósofa Carla Rodrigues, uma das intelectuais brasileiras que há anos se dedica à difícil tarefa de pensar com Butler diz que é possível identificar – e aqui sugerimos que se faça de maneira provisória – a teoria da performatividade em três tempos, quais sejam: performatividade linguística; performatividade de gênero; e performatividade dos corpos.

Antes de adentrarmos a esses tempos, recordemos rapidamente da assertiva que Butler (2018, p. 24) faz sobre os movimentos filosóficos que compõem sua obra brevemente mencionados no início deste capítulo:

É provável que uma questão política tenha permanecido praticamente a mesma, ainda que o meu foco tenha mudado, e essa questão é que a política da identidade não é capaz de fornecer uma concepção mais ampla do que significa, politicamente, viver junto, em contato com as diferenças, algumas vezes em modos de proximidade não escolhida, especialmente quando viver juntos, por mais difícil que possa ser, permanece um imperativo ético e político. Além disso, a liberdade é mais frequentemente exercida com outros, não necessariamente de uma maneira unificada e conformista. Ela não exatamente presume ou produz uma identidade coletiva, mas um conjunto de relações

⁴³ Segundo Butler (2018), na moralidade neoliberal, cada um de nós é responsável apenas por si mesmo, e não pelos outros, e essa responsabilidade é principalmente e acima de tudo uma responsabilidade por nos tornarmos economicamente autossuficientes em condições em que a autossuficiência está estruturalmente comprometida.

possibilitadoras e dinâmicas que incluem suporte, disputa, ruptura, alegria e solidariedade.

3.1. Performatividade linguística

Segundo Butler (2018), a performatividade caracteriza-se primeiro, e acima de tudo, pela capacidade dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência. Para compreendermos a performatividade linguística voltemos às classificações dos atos de fala do linguista inglês John Langshaw Austin. Influenciado pela virada linguística⁴⁴, o ponto central da concepção de Austin e sua principal contribuição à filosofia da linguagem estaria em sua posição de pensar a linguagem como ação/produção/criação – uma forma de atuação sobre o real, bem como sua constituição – e não meramente de representação ou correspondência da realidade. A linguagem passa a ser compreendida como uma prática social a ser analisada. Não mais uma separação radical entre “linguagem” e “mundo”, porque o que consideramos a “realidade” é construído exatamente pela linguagem que adquirimos e empregamos.

Austin (1990) organiza os atos de fala em três dimensões: a). *locucionário*, que é o proferimento em si, ato de dizer algo; b). *ilocucionário*, um enunciado que dá existência àquilo que declara; c). *perlocucionário*, faz com que uma série de eventos aconteça como consequência do enunciado. Esses atos ao longo de sua teoria vão sendo tecidos como constatativos e performativos.

Os atos de fala constatativos são aqueles que descrevem ou relatam um estado de coisas, e que, por isso, se submetem ao critério de verificabilidade. Para Austin (1990, p. 20), as declarações são sentenças que pretendem afirmar ou negar algo (verdadeiro/falso). Na prática, são os enunciados comumente denominados de afirmações, descrições ou relatos como “eu jogo futebol”, “a terra gira em torno do sol”, “hoje amanheceu nublado”, entre outros. Já os atos de fala performativos criam a realidade que antes não estava dada. Um bom exemplo é o casamento, onde há uma pessoa responsável por criar essa realidade que é a figura do juiz que ao dizer “eu os declaro...” cria o que se diz, pois antes dessa declaração o que havia ali era outra coisa.

⁴⁴ “A virada linguística da segunda metade do século XX será marcada pelo questionamento da determinação das condições de possibilidade de conhecer o objeto, admitindo que não é possível fixar, seja no sujeito, seja na experiência, seja na razão, a origem da validade do conhecimento em geral. Será a instabilidade da linguagem que o conhecimento terá que habitar” (RODRIGUES, 2020, p. 60).

Essa declaração do juiz institui uma realidade que antes não estava instituída, entretanto, para que um enunciado seja performativo é preciso que existam condições de enunciação (performativos felizes). Nessa cena do casamento se outra pessoa que não o juiz profere a sentença “eu os declaro...” nada acontece (performativo infeliz) porque é preciso ter condições de enunciação para que um ato seja performativo. Ou seja, algo no campo do real acontece quando um ato de fala performativo é dito. Os enunciados movem a realidade, modificando-a, produzindo-a.

Para Austin, falar é fazer. No campo da filosofia pós-estruturalista, que já havia esvaziado a linguagem da sua possibilidade de representação da realidade para pensá-la como estratégia de poder sobre a realidade, a linguagem passa a ser uma forma muito específica de ação, e todo ato de fala terá o poder de atuar e modificar o mundo. Nas palavras de Rodrigues (2020, p. 61): “Se é possível fazer coisas com as palavras, é porque toda lei, toda norma e toda ciência estão submetidas à linguagem e, portanto, a sua instabilidade intrínseca e incontornável”.

Existe um esforço em Butler para trabalhar com uma noção expandida do conceito de performatividade no atravessamento da leitura de John Austin feita por Jacques Derrida, ou melhor dizendo, Butler ao reler Austin a partir de Derrida traça suas considerações sobre performatividade (RODRIGUES, 2020).

Na leitura de Austin, Derrida havia ampliado suas proposições em pelo menos duas frentes: a primeira, para apontar o caráter perlocucionário de todo ato de fala; o segundo aspecto fundamental será mostrar que todo ato de fala depende de sua repetição e citação, de modo a evidenciar o poder reiterativo do discurso que produz os fenômenos que regula e contém (RODRIGUES, 2020, p. 61). Butler retomará a ideia de iterabilidade e citacionalidade⁴⁵ - conceitos derridianos - para mobilizar sua noção de performatividade de gênero, mas principalmente vai se valer da exigência de repetição das normas para pensar que a força de autoridade do ato performativo se acumula pela citação de um conjunto de práticas anteriores que fundam a autoridade de performativo. Dito de outro modo, a força da lei se funda na sua repetição, o ato de fala performativo é uma prática

⁴⁵ “Derivada do sânscrito itara, ‘outro’, a iterabilidade é a propriedade do signo de ser sempre outro na sua mesmidade, a repetição na alteração; a citacionalidade é a propriedade do signo de ser retirado de seu contexto “original” e deslocado para outro, produzindo, por isso mesmo, significado. Derrida argumenta que tais propriedades não são eventuais ou acidentais, mas constitutivas dos signos, portanto, dos atos de fala, e, delas, os atos tiram sua força. Butler aposta nos dois conceitos derridianos para expor gênero performativo como atos repetidos, que são, por isso mesmo, alterações sem origem, citações ou paródias” (PINTO, 2013, s/p).

ritualizada, o que significará, para Butler, que um ato de fala performativo só funciona na medida em que se utiliza e ao mesmo tempo mascara as convenções que o constituem.

Não se trata simplesmente de interpretar a performatividade como uma repetição de atos, como se os “atos” permanecessem intactos e idênticos a si mesmos na medida em que são repetidos no tempo, entendendo o “tempo” como algo externo aos próprios “atos”. Pelo contrário, um ato é em si mesmo uma repetição, uma sedimentação e um congelamento do passado que é precisamente forcluído por sua semelhança com o ato. Nesse sentido, o “ato” é sempre uma falha temporal. (BUTLER, 2019a, p. 29)

Derrida entende como citacionalidade a característica da linguagem e da escrita de ser repetível, de poder ser reproduzida sem a presença de quem escreveu e de um possível destinatário. Ele diz que um enunciado performativo não seria bem-sucedido se não fosse iterável, codificado e formulado como uma citação (BUTLER, 2019a, p. 35). De modo diferente de Austin, que afirma a diferença entre enunciados performativos e constataativos, Butler considera que uma afirmação constativa é sempre, em alguma medida, performativa. Esses atos corporais, atos de fala reiterados são performativos, no sentido de que são práticas que produzem aquilo que nomeiam, regulam e constroem. Também podem ser considerados citações, pois não são apenas obras do sujeito que fala e age.

Essa repetição está sempre relacionada a uma cena, um lugar, um contexto. E para que um ato se materialize não basta que se repita uma vez só. É preciso repetir, mais uma vez e de novo. Segundo Fischer (2020), o discurso do ódio é um bom exemplo disso: se o desejo é xingar uma pessoa, invalidar sua fala, não basta que se xingue uma vez, é preciso xingar mais uma vez e de novo. As redes sociais mostram como a repetição está muito associada ao discurso do ódio. Para que o discurso do ódio se materialize ele precisa ser reencenado uma vez e de novo e na medida que ele é reencenado essas falhas podem ser apresentadas e reapropriações são possíveis.

Leopoldo (2020) trata dessa questão da performatividade e da violência analisando o trabalho de Javier Sáez. Para o autor, essa conexão entre performatividade e violência que se exhibe no discurso de ódio é reveladora, dado que certos corpos são atacados por estes discursos. Trata-se de compreender como a *violência simbólica* toma a forma de uma *violência real*. Em suas palavras:

Quando pensamos o acirramento das eleições de 2018, que teve no segundo turno os candidatos Jair Bolsonaro (e o seu militarismo representado pelo gesto de se fazer uma arma com a mão) e Fernando Haddad (o humanismo professoral representado pelos livros e os lápis), testemunhamos um crescimento da violência no país, principalmente, pelo discurso político racista, misógino e LGBTfóbico do bolsonarismo. (LEOPOLDO, 2020, p. 113-114)

Essa produção simbólica da violência continua se alastrando freneticamente no Brasil que imerso numa pandemia descontrolada, ainda tem que conviver com um desgoverno e sua política misógina, sexista, classista, xenofóbica, LGBTfóbica, racista. Uma política de morte, uma necropolítica. A maneira como as enunciações são feitas por Jair Bolsonaro e como são recebidas pela sociedade precisam ser analisadas criticamente para que seja possível captar como os mecanismos e estratégias de controle das condutas das pessoas – o que Foucault chamou de governamentalidade – funcionam. Seu discurso violento produz efeitos na realidade o que nos leva a questionar: até que ponto o político é cínico ou incapaz de perceber o poder do próprio discurso? Será que ele realmente não pode fazer nada? A quem interessa suas ações?

Ainda que estejamos nos debruçando na performatividade linguística, é preciso dizer que esses atos de fala se materializam no corpo, na carne, produz cicatriz. No decorrer da pesquisa, já que a mesma se produz imersa no cenário caótico onde o Brasil atinge a marca de mais de 500 mil⁴⁶ vidas perdidas – sem contar as subnotificações –, nos permitimos trazer exemplos do que estamos vivendo sob efeito dos atos performativos proferidos pela atual política bolsonarista. Pode parecer que, por vezes, nos distanciamos do objeto de pesquisa, mas acreditamos que esses exemplos sejam relevantes e importantes de serem registrados, pois, ainda que a pesquisa seja tecida visando o chão da escola, o que nos atravessa cotidianamente também a compõe. E já que essa é a primeira pandemia que a nossa geração enfrenta, certamente ela nos afetará de tal modo que, talvez, seja interessante pensar quais sejam e examinar cuidadosamente os seus efeitos.

E já que não estamos em cima do muro e temos lado, o dos sujeitos/corpos dissidentes, nos arriscaremos. Efeitos nefastos são percebidos quando o que se vê é a

⁴⁶ Registramos nosso respeito a todas as vidas perdidas e nossa extrema indignação e repúdio com o descaso das autoridades no combate da pandemia. A atualização em tempo real dos dados consolidados sobre o Covid-19 no Brasil é realizada pelo Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

veiculação de narrativas que negam a ciência, fecham os olhos para o colapso da saúde, para a falta de insumos, leitos de UTI, respiradores, profissionais da área da saúde, oxigênio. Uma apresentação/performance fria e calculista que produz e veicula *fake news* e discursos de ódio a indígenas, mulheres, pobres, nordestinas/os, dissidentes, migrantes, entre outras inteligibilidades usurpadas socialmente.

O interessante de trabalhar com o conceito butleriano de performatividade é que ele nutre nosso fazer investigativo quando nos ajuda - genealogicamente - a compreender as bases que estruturam, alimentam e alicerçam a produção da representação da Covid-19 como uma “G-R-I-P-I-Z-I-N-H-A⁴⁷” e seus efeitos nos sujeitos, ainda que esse não seja o nosso foco de pesquisa. Como e quando e com que consequência essa representação se dá? Talvez, a consequência que mais nos toca a carne e deixa cicatrizes seja as mais de 500 mil vidas perdidas e [se os números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar](#). Outra grande consequência está no apagamento social, na impossibilidade de viver de maneira autossuficiente, aquela preconizada pelo capitalismo e pelo neoliberalismo, entretanto, o que se vê é o descompromisso e a inoperância do governo federal com relação ao auxílio emergencial. Análises realizadas em 2020 mostram que cerca de 20 milhões de pessoas poderão entrar na linha da pobreza⁴⁸. Já em 2021, o novo desenho do benefício pago pelo governo tem deixado famílias em situação de vulnerabilidade, fortalecendo a volta da fome no Brasil⁴⁹. É possível viver uma vida boa em uma vida ruim?⁵⁰

Seguindo, ainda nos deparamos com o gasto de 15 milhões de reais na compra de leite condensado para o exército brasileiro e percebemos a movimentação das “formigas” em produzir energia suficiente para justificar a ação. Como certas coisas não se justificam, em uma *live* qualquer se percebe o descontrole de quem diz que o leite condensado é para: “*enfiar no rabo de jornalista*”. E se os atos de fala precisam de condições de enunciação para transformar a realidade, esperamos que essa tentativa não tenha sucesso. Caso tenha, nos resta a dúvida: será que só no rabo delas/es?

⁴⁷ A escrita pretende mostrar como os atos de fala, citados e repetidos uma vez e de novo pelo presidente da república Jair Messias Bolsonaro produz performativamente políticas de morte, necropolíticas. Incita a violência e o não reconhecimento da possibilidade de outras existências. Enunciações que naturalizam práticas de violência aos corpos dissidentes, abjetos, subalternizados, *queer*.

⁴⁸ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/sem-auxilio-emergencial-pobreza-extrema-pode-atingir-mais-de-20-milhoes/>. Acesso em: 06 fev. 2021.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/350-reais-ou-menos-como-vivem-os-beneficiarios-do-novo-auxilio-emergencial-de-bolsonaro/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

⁵⁰ Essa questão é amplamente desenvolvida por Butler no capítulo 6 do livro “*Corpos em Aliança*”.

Brasil, o “país de maricas”, onde “*não existe homofobia no Brasil. A maioria dos que morrem, 90% dos homossexuais que morrem, morre em locais de consumo de drogas, em local de prostituição, ou executado pelo próprio parceiro*”, que “*jamais ia estuprar você porque você não merece*”, reclama que “*isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso*” porque “*fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais*” e se “*o filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo?*”, mas fraqueja “*foram quatro homens. A quinta eu dei uma fraquejada, e veio uma mulher*”.

Brasil, o país da ideologia de gênero⁵¹, kit gay⁵², mamadeira de piroca⁵³, do Queiroz⁵⁴, do bandido bom é bandido morto⁵⁵, do juiz sem imparcialidade⁵⁶, dos valores da família tradicional⁵⁷, de candidatos laranjas⁵⁸, das rachadinhas⁵⁹, da bancada da “bala, boi, bíblia”⁶⁰. O país que lidera o ranking mundial de assassinatos de transexuais⁶¹. O país que bateu recordes de queimadas e desmatamento na Amazônia e no pantanal⁶² é governado por quem diz ser apenas “*críticas desproporcionais*” e que “*é marxismo cultural*”; “*não vai acabar*”. Brasil, o país que precisa se dar à ordem e ao progresso porque não há passado de atleta ou mito que dê conta de tamanha B-A-L-B-Ú-R-D-I-A.

⁵¹ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/governo-prepara-pl-que-proibe-ideologia-de-genero-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵² Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/kit-gay-nunca-foi-distribuido-em-escola-veja-verdades-e-mentiras/>. Acesso em: 29 fev. 2021.

⁵³ Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mamadeira-de-piroca-versao-2020/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/a-cronologia-do-caso-queiroz-23663199>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/10-afirmacoes-de-bolsonaro-que-vaio-contrario-que-a-pascoa-representa/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56337648>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁷ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-defende-familia-tradicional-e-chama-ideologia-de-genero-de-coisa-do-capeta,70002962393>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/10/08/4-perguntas-para-entender-a-reviravolta-no-caso-das-candidatas-laranjas-do-psl-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/quebras-de-sigilo-revelam-indicios-de-rachadinhas-de-jair-bolsonaro-e-carlos/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-nova-cara-das-bancadas-do-boi-da-bala-e-da-biblia/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁶¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/stories/2021/02/01/visibilidade-trans-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁶² Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2021/01/no-ano-da-boiada-brasil-encerra-2020-com-recorde-de-queimadas-em-uma-decada/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

O que o governo Bolsonaro e seus aliados não compreendem - ou fingem não compreender - é que a proliferação das narrativas acima e tantas outras provoca efeitos nas pessoas, influenciando seus pensamentos e a tomada de decisões que, segundo Leopoldo (2020), no caso do discurso político de ódio, é a própria violência. Daí a importância de entendermos a cultura como espaço de luta pela validação de significados acerca do que é a realidade e a linguagem como performativa, a sentença que produz o acontecimento. É nessa arena de embates que situamos a presente pesquisa. Não há heroínas/heróis, o que há é luta, suor, dor, solidão, possibilidades outras de interromper, produzir e criar outros modos de existência.

E já que “*vamos todos morrer um dia*”, que possamos ter pequenos espaços de liberdade do ser, do saber e do poder. Quem sabe assim possamos reconfigurar, dar bug no cis-tema e não nos depararmos novamente com o narcisismo de quem debocha da dor alheia e diz: “*E daí?*”.

[Tentemos!](#)

3.2. Performatividade de gênero

Durante suas falas em cursos introdutórios da filosofia de Judith Butler, a escritora Helena Vieira, ao tratar da teoria da performatividade, nos convida a ler um trecho da poesia “*Autopsicografia*” de Fernando Pessoa:

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que finge ser dor
A dor que deveras sente*

E no decorrer dos encontros, traz o exemplo da produção performática da posição de sujeito mulher. Você se diz mulher por que se finge tanto que, em dado momento, de tanto fingir você se torna. São as práticas que constituem os sujeitos. A dimensão contingente do gênero como performance sugere a necessidade de repetição, que ao mesmo tempo em que é a reencenação de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, é também, e cada vez, uma nova experiência de performance ou o que Butler chama de “repetição estilizada de atos”.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos, em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2019, p. 242)

Butler também desloca o peso metafísico da identidade (de gênero), ao propor que não há identidades que precedem o exercício das normas de gênero, sendo o exercício mesmo que termina por criar as normas. É a repetição das normas de gênero que promove isto que no pensamento da desconstrução se chama “duplo gesto”. A repetição das normas como performance se dá sempre ao mesmo tempo em que surge a possibilidade de burlá-las, de fazê-las *nem verdadeiras, nem falsas* (RODRIGUES, 2020).

Para a filósofa Mariana Fischer, a performance tem a ver com as artes performáticas, com o teatro, em atuar com o gênero de maneira semelhante a uma encenação teatral. Mesmo que não se saiba citam-se outras pessoas que atuaram no passado. E para que uma pessoa seja reconhecida pelo público como mulher, por exemplo, ela precisa repetir certos gestos e comportamentos (SOUTO, 2020). Nos termos de Butler (2018), trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam repetidamente e nos acompanham a todo instante numa busca incessante para que nos tornemos aquilo que se pretende criar, a saga da captura normativa. Isso porque essas normas não estão simplesmente impressas em nós, nos marcando e estigmatizando como tantos outros "destinatários passivos da cultura" (BUTLER, 2018, p. 36). As normas nos produzem não no sentido de trazer à tona nossa existência ou de definir quem somos, mas de informar quem deveríamos ser e o que deveríamos sentir, pensar e agir.

Se ao repetir os gestos de outras mulheres houver alguma “falha”, o efeito será a punição. As vidas que escorregam, escapam e não performam no palco de sua existência os ideais regulatórios de inteligibilidades sociais adequadas e aceitas vão sendo interditas, impossibilitadas de existir, tendo a precariedade de seus corpos distribuída de maneira desigual ao passo que a precarização constrói um mundo insalubre, um mundo onde a sua existência é negada e a violência corretiva permitida. Para Butler, ao errar o roteiro normativo corre-se o risco das inúmeras e mais desastrosas punições sociais, mas

é exatamente nesse fora do roteiro que está o seu grande interesse. Porque a atuação consegue enganar o público, a imitação é tão bem realizada que não se consegue distinguir aquilo que se imita daquilo que se quer imitar. Mas quando o erro acontece, o caráter fabricado dessas imitações emerge.

Segundo Butler (2018), no curso dessa reprodução, parte da fraqueza da norma é revelada ou algum outro conjunto de convenções culturais intervém para produzir confusão e/ou conflito dentro de um campo de normas, ou, no meio da nossa representação: "outro desejo começa a governar, e formas de resistência se desenvolvem, alguma coisa nova acontece, não precisamente o que foi planejado" (p.38). Para Fischer (2020), esse é o ponto que realmente interessa a Butler: as falhas na performance, as imitações malsucedidas. Nesse tipo de falha abre-se espaço para a transformação.

A possibilidade de errar o alvo está sempre presente na representação de um gênero; na verdade, o gênero pode ser uma representação na qual errar o alvo seja uma característica definidora. (BUTLER, 2018, p. 37)

As normas de gênero coagem, obrigam, interpelam, constituem o sujeito praticante como um conjunto de atos estilizados cotidianamente, constituindo a realidade de gênero. É praticando essas normas que se produz gênero. Gênero é performativo no sentido de que a essência, identidade ou realidade natural. Os atos e gestos que indicam o gênero parecem expressar são, na verdade, fabricações que se configuram por meio da repetição e citação de atos realizados por outros no passado. Em outras palavras, *uma grande falácia*.

Gênero performativo é dizer que a cada ato o gênero é produzido. É como uma prática religiosa, incessante, contínua. Essa construção e esse tensionamento entre as normas de gênero e a agência do sujeito é o que constitui a performatividade. Butler (2019) argumenta ainda que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente *incríveis*.

No encontro com os conceitos desenvolvidos por Derrida de iterabilidade e citacionalidade, Butler (2013; 2018) argumenta que é a força desses conceitos que retroalimenta o que entende por performatividade. Nesse ato contínuo de repetição e transformação ocorre a possibilidade de desviar-se das normas regulatórias, criando coisas outras. Alguma coisa "*queer*" pode acontecer, onde a norma é recusada e novas

formulações de gênero podem ser produzidas. Nesse sentido, é possível dizer que o gênero entendido como performatividade pode surgir de maneira a romper com, ou a desviar de "padrões mecânicos de repetição, resignificando e, algumas vezes, energicamente quebrando essas correntes citacionais de normatividade de gênero, abrindo espaço para novas formas de vida generificadas" (BUTLER, 2018, p.71).

A mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção de identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida, questionada e contestada. E apesar da possibilidade, é algo que se faz sempre como uma tentativa. A interrupção, bem como a produção de hegemonias é sempre um esforço, uma aposta. A repetição não se captura. Esse é o paradigma que nos dá energia de fuga.

E por falar em escape, Ficher (2020) argumenta que está na potência dos atos performativos, nessas situações que se repetem e ao mesmo tempo se transformam, a possibilidade de agência e liberdade do sujeito. Determinado por muitas coisas, pela relação com o outro, por estruturas, por um jogo linguístico que o precede, o corpo ainda consegue encontrar um espaço, uma brecha para a liberdade, que é justamente nesse modo de repetir e ao mesmo tempo transformar que se pode encontrar. Para Butler (2013), é precisamente nas relações arbitrárias entre esses atos que se encontram as possibilidades de transformação do gênero, na possibilidade de repetir, numa deformidade ou numa repetição parodística que denuncie o efeito fantasístico da identidade permanente como uma construção politicamente tênue.

No capítulo 3 de *"Problemas de Gênero"* Butler (2019) faz uma ampla discussão sobre inscrições corporais e subversões performativas. Nele, a noção de paródia é tecida como uma possibilidade de revelar que a "identidade original sobre a qual se molda o gênero é uma imitação sem origem" (p. 238). Ao fazer a paródia, criam-se condições para que as pessoas que a observam possam tirar o véu essencialista das categorias hierarquizadas e dicotômicas de sexo, gênero e sexualidade. As arestas da ironia dão à paródia a sua dimensão crítica ao manter a diferença na similaridade. E no espaço criado há possibilidade de um novo sentido para aquilo que está sendo produzido. A possibilidade do corpo em paródia é a possibilidade para mudança social através de quem o lê, desestabilizando a rigidez dos sistemas heteronormativos através do desejo. Para Butler, esse deslocamento perpétuo constitui: a) uma fluidez de identidades que sugere uma abertura à resignificação e à recontextualização; b) uma proliferação

parodística que priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas.

Ironia, humor, sátira e riso compõem a trama da paródia, mas nem sempre essa composição nos leva a práticas subversivas. Isso porque ela não é subversiva em si mesma, devendo haver uma maneira de compreender “o que torna certos tipos de repetição parodística efetivamente disruptivos, verdadeiramente perturbadores, e que repetições são domesticadas e difundidas como instrumento da hegemonia cultural” (BUTLER, 2019, p. 239).

Pensar apenas em tipos de atos não é o bastante, tendo em vista que o deslocamento potencializado pela paródia depende de contextos onde a repetição estimule confusões subversivas e não o fortalecimento e a naturalização de heteronormatividades, como ocorre, por exemplo, na paródia produzida na cena do chá de revelação protagonizada pela drag queen [Vanessa du Matu](#) que, ao invés de tensionar, acaba por fortalecer o cis-tema normativo. É preciso compreender que a performatividade por si só não é transgressora, mas sim a intencionalidade subversiva que se pretende com ela. Apesar disso, não há garantias.

Como efeito de uma *performatividade* sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto à cisão, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exhibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico. (BUTLER, 2019, p. 252-253)

A aspiração política de Butler no que tange à performatividade de gênero se debruçou e ainda o faz na tentativa diária de permitir a produção de novas inteligibilidades sociais e representações que não aquelas que solapam vidas, sua luta é para permitir que as vidas das minorias sexuais e de gênero se tornem mais possíveis e mais suportáveis, para que outras morfologias corporais possam R-E-S-P-I-R-A-R e se mover livremente nos espaços públicos e privados, assim como em todas as zonas nas quais esses espaços se cruzam e se confundem. Trazendo suas ideias para o terreno desta pesquisa, a performatividade de gênero nos ajuda a pensar nas crianças, jovens, adultos e idosos que escapam, escorregam, deslizam dos padrões heteronormativos que as/os interpelam e que, mesmo assim, existem e resistem. A repetição contínua de gestos com a intenção de produzir espaços educativos que contribuam com a afirmação e valorização de condições de vidas abjetas, precárias... as dissidências sociais.

3.3. Performatividade dos corpos

[...] algumas vezes não é uma questão de primeiro ter o poder e então ser capaz de agir; algumas vezes é uma questão de agir, e na ação, reivindicar o poder de que se necessita. Isso é a performatividade como eu a entendo e também é uma maneira de agir a partir da precariedade e contra ela. (BUTLER, 2018, p. 65)

Para Rodrigues (2020), o pensar da performatividade dos corpos em Butler se inicia na análise de “*Antígona*”⁶³ no início dos anos 2000 e desabrocha em “*Copos em aliança e a política das ruas*”. Ambas as obras trabalham com a ideia de uma aliança centrada na crítica à violência do Estado, onde a performatividade dos corpos é a base de aliança contra a violência do Estado.

Como os atos corporais se tornam performativos? O que se pode entender por performatividade corpórea nas manifestações em massa? Qual a relação entre essas duas formas de performatividade? São esses os questionamentos que conduzem o pensamento investigativo de Carla Rodrigues. A argumentação crítica produzida por Butler defende que essas duas formas de performatividade se sobrepõem, não são completamente distintas e nem são idênticas uma à outra. Todo ato de fala está implicado nas condições corpóreas da vida, já que a voz exige um corpo para ser projetada, dita e ouvida. “Aqui, ela está se valendo do trabalho de Shoshana Feldman, que, em diálogo com Derrida e Austin, nos lembrou que falar é, em grande medida, *um ato corporal*” (RODRIGUES, 2020, p. 67, *itálico nosso*).

Pensando na reunião dos corpos como representações performativas, Butler sinaliza para a importância da liberdade de aparecer e a negociação quanto a sua exposição, e de que modo, estar livre para negociar sua aparição pública é imprescindível para alcançar seus objetivos. Em suas palavras (2018, p. 68):

A necessidade de aparecer é central para qualquer luta democrática, o que significa que uma apreciação crítica das formas políticas de aparecimento, incluindo as formas de limitação e mediação por meio

⁶³ Nessa obra, Butler se concentra na tensão entre as regras representadas pelas leis do Estado, e o desejo dos sujeitos representados pelas ações públicas de Antígona que luta contra o Estado para ter o direito de enterrar seu irmão. Segundo Rodrigues (2020, p. 66), ao desobedecer a Creonte (representante do Estado), Antígona produz dois atos performativos: “o primeiro, seu ato de fala que faz fracassar a lei de Creonte; o segundo seria o ato performativo do corpo, que se retira da pólis para morrer, consequência da sua decisão de enterrar o irmão, a despeito das proibições impostas por Creonte”.

das quais qualquer liberdade [...] pode aparecer, é crucial para entender o que essa liberdade pode ser e quais são as intervenções necessárias. [...] Algumas vezes essa face pública pode ser um conjunto de palavras, e outras vezes os corpos nas ruas não precisam falar para expor a sua reivindicação.

O movimento estudantil de ocupação das escolas⁶⁴ pode ser um bom ponto de partida para irmos, ao longo da pesquisa, conectando os conceitos desenvolvidos na escrita ao chão da escola. Nesse caminho, o que se pretende é pensar a performatividade dos corpos como uma potência de fuga, desvio, transgressões, de modo que seja possível produzir/criar outras inteligibilidades/realidades para a sociedade, em especial, para a educação de crianças, jovens, adultos e idosos, que não aquelas que dificultem a vida de alguns em detrimento da manutenção de privilégios para outros.

Em 2015, em resistência à proposta de reorganização do ensino público paulista feita pelo governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin, que consistia em separar as unidades escolares de modo que cada qual passasse a oferecer apenas um dos ciclos (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio) e previa o fechamento de quase 100 escolas, surgiu um grupo de militantes secundaristas.

Segundo Copiano (2017), as ações de resistência terminaram com mais de 200 escolas públicas ocupadas, resistindo diariamente às intimidações e abusos da Polícia Militar, diversos protestos nas ruas, além da queda de Herman Voorwald, então Secretário da Educação, e a suspensão do plano de reorganização pelo Governo de São Paulo.

Nas escolas ocupadas o que se percebeu foi a realização de atividades socioculturais como rodas de debate, oficinas, shows, saraus aos trabalhos de cozinha, faxina, jardinagem, carpintaria, entre outros. Juntos, em aliança, aqueles corpos tornavam-se performativos – a presença corpórea daqueles sujeitos criavam uma existência que antes não estava ali – e a performatividade corpórea nas manifestações em massa produziram efeitos contrários e a favor ao movimento. E por mais que estudantes fossem diferentes entre si, tivessem desejos opostos, visões de mundos distintos, havia algo que unia aqueles corpos.

Essa performatividade dos corpos secundaristas se materializa em cada ato/gesto que expressa indignação e representa modos de existências plurais no espaço público, que

⁶⁴ Para mergulhar nessa discussão, recomendamos a obra “*Escolas em luta*” de Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro; e o documentário “*Escolas em luta*” dirigido por Rodrigo Teixeira Marques, Eduardo Consonni e Tiago Tambelli.

ampliam espaços de lutas pela validação de significados sociais-culturais-educacionais e permitem o pensar-sentir-agir dos corpos a partir também de outras inteligibilidades sociais. A aliança entre os corpos potencializa espaços éticos-políticos-estéticos-corporais de reivindicação do direito de aparecer, de exercitar a liberdade e uma vida que possa ser vivida. O que para Silva (2016, p. 161) significa dizer que “as dificuldades para ocupar as escolas e manter as ocupações exigiram criatividade no tocante à organização e às formas de luta, capacidade de resistência e desejo de transformação da realidade”.

[...] a tarefa de combate à violência de Estado é o enfrentamento cotidiano e sem tréguas de toda tentativa de separar os corpos que podem viver e os que devem morrer. (RODRIGUES, 2020, p. 69)

Essas formas de performatividade corporificada e plural passam a ser componentes empregados por Butler para pensar na interdependência dos sujeitos, compreendendo que o que os une são as demandas básicas do corpo, estando elas no centro das mobilizações políticas. Se a performatividade do corpo acontece por meio do gesto, da atitude, dos modos de mobilidade, do som, da imagem e de diferentes formas de expressão não redutíveis à fala – como nas ocupações de escolas pelos secundaristas –, então interessa a Butler o modo como nos unimos nas ruas, cantamos ou dizemos palavras de ordem “[*e nem me colocando numa jaula porque sala de aula essa jaula vai virar*](#)”, ou mesmo ficando em silêncio como parte da dimensão performativa da política. “Corpos agem quando falam, mas a fala não é a única maneira pela qual os corpos agem, nem a única maneira pela qual agem politicamente” (RODRIGUES, 2020, p. 68).

Os corpos em assembleia “dizem”: “nós não somos descartáveis”, não importando que estejam ou não usando palavras no momento; o que eles dizem, por assim dizer, é “ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida”. (BUTLER, 2018, p. 32)

Ainda que tenhamos organizado esse capítulo sobre a teoria da performatividade através das produções de Butler em três tempos e bebendo da sistematização elaborada por Rodrigues (2020), é preciso registrar que esses tempos não são cronológicos, mas temáticos, estando articulados entre si: atos de fala performativos são performativos corporais que também são performativos de gênero.

E pensando em tudo o que foi discutido, fica a questão: o que se pode entender por performatividade corpórea nas manifestações de estudantes e docentes durante as tematizações nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas? Apostamos na força da performatividade como um gesto ético-político-estético-corporal que rizomaticamente vai produzindo, na medida em que os estudos avançam, o desenho investigativo das escrevivências pedagógicas. O que nos toca é o desafio de pensar nesse agir performativo que se materializa enquanto atividade. Nos dispomos a pensar que cada ato de fala, cada gesto corporal, cada aliança formada pode – sem garantias – criar uma realidade mais vivível e mais suportável para todas/os. A criação de espaços educativos que afirme e potencialize o trânsito de outras enunciações, gramáticas corporais, modos de vida, estéticas de existência. Outras histórias, conhecimentos, desejos e anseios pedem passagem. A arte do encontro. A produção de memórias. Giros epistêmicos – condições *queer*.

E se está no corpo, cicatrizado na pele o que nos marca socialmente, pode ser que estejam nas atividades pedagógicas, no encontro com as dissidências, na produção de novos saberes e na relação ética com a alteridade, o potencial de uma vida mais justa, igualitária, não racista, não fascista. Uma vida onde o potencial subversivo da amizade (D’ATRI, 2021) e da solidariedade prevaleçam.

*E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo tudo tudo que nós tem é nós*
([Emicida](#). Principia. 2019).

CAPÍTULO 04. CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O que nos une é o compromisso com a democratização das relações vivenciadas com as práticas corporais e os conhecimentos que as circulam, a valorização das diferenças e a problematização do modo como são produzidas no meio social. (NEIRA, 2019, p. 16)

No decorrer de suas entrevistas, conferências, seminários e escritas acadêmicas, Butler nos convoca a pensar no agora, no que é possível e preciso fazer para escapar das armadilhas normativas de identificação que aprisionam corpos, desejos, vontades, anseios, em detrimento da valorização da vida de poucos. Para Butler, as teorias que utilizamos para pensar a vida corpórea, o gênero e a sexualidade são importantes porque nos ajudam a (re)planejar como podemos viver melhor, uma questão ética. Já a maneira com que melhor organizamos nossas vidas juntos é uma questão política. Suas análises e atuação política aproximam-se do compromisso firmado por professoras/es que dizem colocar o currículo cultural de Educação Física em ação, se posicionam, tomam lado e sabem que sua principal força está na ação política.

Em 2004 um grupo de professoras/es da Educação Básica passou a se encontrar a cada quinze dias nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para estudar e debater as teorias pós-críticas (NEIRA, 2019). Inconformadas/os com a falta de conexão entre as propostas curriculares tradicionais e críticas (SILVA, 2011) existentes à época e as realidades que enfrentavam nas escolas, encontraram guarida nos estudos culturais e, mais tarde, no multiculturalismo crítico.

Com o passar do tempo, outras análises do social despertaram o interesse do grupo, ampliando o campo de inspiração com outras teorias pós-críticas, o pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-modernismo, teoria *queer*, estudos de gênero. Para Neira e Nunes (2020, p. 41), a pedagogia pós-crítica “não abre mão de um posicionamento a favor da afirmação da diferença e o direito de viver a diferença, para, assim, potencializar seus sujeitos a escaparem dos sistemas classificatórios que a identidade lhes impõem e a fomentarem práticas de liberdade que viabilizem uma vida ética, uma estética da existência”.

Ciente de seu compromisso, o currículo cultural da Educação Física tem como cenário a cultura, pois é nela que ocorrem diversas lutas por significados que se expressam por meio das diversas manifestações corporais, tais como: danças, lutas, ginásticas,

brincadeiras e esportes. Seu objetivo é compreendê-las, recriá-las, refletindo, questionando, experimentando, propondo modificações.

5.1 Princípios ético-políticos

Nessa proposta curricular, ao definir o tema e planejar as situações didáticas, as/os professoras/es são agenciadas/os (BONETTO, 2016) pelos princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conteúdos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020).

O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do cenário escolar. (NEIRA, 2019, p.43)

O princípio ético-político reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade ajuda a/o docente a planejar e colocar em ação um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada. É o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Nesse sentido, estimula-se a realização da análise crítica da prática corporal, a fim de que as representações venham à tona e sejam problematizadas e desconstruídas⁶⁵.

A escolha da prática corporal objeto de estudo também leva em consideração a articulação com o projeto político pedagógico da escola, isso porque a ação docente não é algo corriqueiro que se faz de qualquer jeito. Além disso, ao embasar-se nas decisões tomadas pelo coletivo da escola, o trabalho docente tem grandes chances de não caminhar sozinho. É extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal de estudantes, um tema cultural cujo estudo dialogue com os objetivos institucionais definidos coletivamente (NEIRA, 2019).

⁶⁵ Desconstruir não significa destruir. O que se propõe é realizar uma análise discursiva das narrativas que são tomadas como verdades absolutas, universais e inquestionáveis. Para Butler, essas grandes operações precisam ser muito bem compreendidas para que então seja possível pensar maneiras de deslocar o poder que produz maneiras cristalizadas de ver o mundo, o outro e a si. No currículo cultural de Educação Física, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder (NEIRA, 2019).

A justiça curricular é semelhante à justiça social, visando distribuir as diversas manifestações corporais de forma equilibrada, prestigiando e valorizando a multiplicidade de conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, bem como suas histórias de luta. É trazer para o currículo temas culturais disponíveis na sociedade, abordando diversas formas de interpretação, linguagem e significados. É atuar no combate à indisfarçável colonização do currículo de Educação Física, o que para Neira (2019) não significa preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos, conferir-lhes um tratamento episódico, tal como se vê: danças sertanejas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, brincadeiras indígenas no Dia do Índio, e por aí vai.

Esse princípio se vincula a outro, a descolonização do currículo, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascendência de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para aquelas, por vezes, silenciadas, escanteadas. É permitir condições de diálogo entre as culturas, convivência e partilha com o diferente, questionando a legitimidade cultural atribuída a uma pequena parcela social (NEIRA, 2019). É desgrudar das amarras colonizadoras e viabilizar a escolha de temas culturais subalternizados, indígenas, terceiro mundistas, latinos, da comunidade.

A Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico. (NEIRA, 2019, p. 52)

E para enfrentar o dissenso, as/os professoras/es são agenciadas/os pelo princípio da rejeição ao daltonismo cultural, tanto na definição das práticas corporais a serem tematizadas, quanto nos encaminhamentos didáticos (NEIRA, 2019). Sugere-se que a seleção dos temas culturais seja feita de forma cuidadosa, não se rendendo ao olhar monocultural das manifestações consideradas tradicionais. Ao legitimar certas práticas e não outras, corre-se o risco de desconsiderar todo o repertório cultural que as crianças, jovens, adultos e idosos possuem. Além disso, é preciso variar as atividades que promovam outras análises permitindo lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos, utilizando-se de atividades como debates, publicação de blogs, vivências, visitas, escritas, leituras, assistência a vídeos, filmagens, saídas pedagógicas, construções de materiais, entre outros.

Ancoragem social dos conteúdos é a possibilidade de realizar uma análise social, histórica e política das brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas tendo como o ponto de partida sua ocorrência social. Esse princípio leva o docente a considerar tanto as experiências corporais discentes, incluindo um enorme cabedal de conhecimentos obtidos na cultura paralela à escola, mesmo que tenham sido veiculados por outros grupos ou pelos meios de comunicação, de maneira a propiciar a hibridização das representações iniciais.

Santos Júnior (2020), ao analisar o currículo cultural através do campo teórico pós-colonial, aponta que as/os docentes são agenciadas/os por um novo princípio incorporado ao currículo cultural: o favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Situações didáticas influenciadas por esse princípio colocam em questão as verdades ligadas à tentativa de dominação, introduzem a quebra da imposição de modelos culturais, estabilidade de sistemas e recusa de articulações. A enunciação da diferença cultural tensiona binarismos, a tradição da Modernidade, a repetição de um passado que justifica a dominação.

O enunciativo é um processo que permite a constituição de lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. Nas palavras do autor:

O que se coloca a partir das análises pós-coloniais do currículo cultural é que esse reconhecimento que influencia o educador vem acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura. (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 169)

4.2 Situações Didáticas

É importante ressaltar que a/o professora/professor assume a autoria curricular e suas escolhas são feitas no decorrer da tematização, por isso, refuta com veemência a ideia de roteiro, mapa, bem como sequência didática. Aposta-se na liberdade, artistagem, criação, escrita-curriculo⁶⁶. As situações didáticas são: mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

⁶⁶ “Atribui-se à “escrita-curriculo” um caráter aberto, não linear, nem baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que agora passam de meros reprodutores a sujeitos “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o

Segundo Neira (2019), a ordem e a situação didática variam muito e se modificam conforme a manifestação objeto de estudo, o contexto e os objetivos estipulados pelas/os professoras/professores. Entretanto, sua pesquisa mostra que há uma exceção: o mapeamento. A ação de mapear significa coletar informações acerca do patrimônio corporal presente na comunidade e no universo cultural discente para que seja definida a brincadeira, dança, esporte, luta ou ginástica que será tematizada. É importante frisar que mapear não é algo que se faz por fazer, tampouco acontece apenas no início do estudo, pelo contrário, pode ocorrer ao longo de toda a tematização, cumprindo papéis diferentes.

Ao iniciar o estudo, o mapeamento busca, geralmente, reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, identificar quais práticas corporais estão e também não estão disponíveis aos estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo. No decorrer do estudo, mapear ajuda a/o docente a ter contato com os saberes e as representações culturais das crianças, jovens, adultos e idosos sobre a prática corporal e seus representantes (NEIRA, 2019).

Para Neves (2018), existem três tipos de mapeamento: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes. O mapeamento do entorno ajuda a identificar o que estudantes vivenciam e/ou com o que têm contato quando estão em suas casas, no seu bairro, momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Isso ajuda a/o professora/professor a selecionar uma prática corporal realizada no entorno da escola, no bairro. O autor argumenta que tudo que tem no entorno da escola e no bairro influencia na constituição das identidades de estudantes e, ao exemplificar, diz que para tematizar o skate é preciso que sua prática seja mencionada pela turma ou constatada a existência de pistas, lojas que comercializam produtos para skatistas, escolinhas entre outros, o que pode contribuir e somar na tematização.

O mapeamento interno traz elementos que podem se transformar em conhecimentos nas aulas, como saber a trajetória de vida de um membro da comunidade escolar, o que ele faz nos seus momentos de lazer ou o que fez em sua infância e adolescência, podem dar condições para ampliar os saberes sobre o tema investigado. É muito comum em conversas informais a/o docente anunciar o que está tematizando com

criativo, o híbrido é desejado e não evitado, tal como ocorre em outras propostas” (BONETTO, 2016, p. 148-149).

estudantes e uma pessoa da escola dizer que sabe alguma coisa ou conhece alguém que tem relação com o que está sendo estudando.

Durante o estudo, os estudantes podem entrevistar uma funcionária da escola e aprender com ela sobre seus saberes. Também, no mapeamento interno, o professor identifica quais são os horários disponíveis para usar a sala de leitura ou sala de informática, se tem materiais disponíveis para realizar o trabalho ou vai ter que pedir para a escola comprar ou pedir para os estudantes trazerem de casa. Nesse momento é importante que dialogue com seus pares para saber qual local vai usar no momento da aula. Se for tematizar dança, por exemplo, antes da aula é bom testar o som, ver se as tomadas estão boas, se pode usar o pátio para a vivência ou se nesse dia está agendado para outra atividade. É um procedimento que também reduz o mal-estar de algo dar errado durante a aula. (NEVES, 2018, p.73)

Ao mapear os saberes a/o docente terá um leque maior de informações para elaborar seu plano de ensino com base na realidade das pessoas envolvidas no estudo e definir um norteador de seu trabalho que poderá ser um marcador identitário, proferido numa fala como “capoeira é coisa de nego maloqueiro” ou na investigação das mudanças de regras ao longo dos anos no vôlei, brincadeira como coisa de criança e outras infinitas possibilidades sempre articuladas ao projeto pedagógico da escola (NEVES, 2018). Geralmente, ao anunciar o que será tematizado, as crianças, jovens, adultos e idosos já manifestem seus olhares sobre a prática escolhida, atribuindo significados sobre ela e seus praticantes, atenta/o a essas informações, a/o docente vai organizando seu trabalho, tecendo sua tematização, produzindo sua escrita-currículo.

Com relação à situação didática de ressignificação, sua pretensão está em posicionar as/os estudantes como leitoras/es críticas/os da prática corporal analisada, autoras/es e produtoras/es culturais. Ocasão em que poderá reconstruir as experiências realizadas, transformando-as e tornando-as mais próximas de si, reconhecendo a aula como espaço de significação e as/os demais colegas como parceiras/os no processo. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos, etc., acontece a todo o momento. Para Neira e Nunes (2009), a ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com manifestações pertencentes a outros grupos.

Neves (2018) se debruçou minuciosamente sobre a ressignificação no currículo cultural de Educação Física afirmando que elas não se esgotam, as práticas corporais não

são isso ou aquilo, nem isso e aquilo, mas, nem isso nem aquilo, porque os significantes nunca estão estabilizados. Para o autor, o “currículo cultural é uma prática de significação” (p. 82). Assim, os significados que estudantes terão acesso durante todo o estudo são sempre provisórios, múltiplos e abertos, e o fazer docente abre a possibilidade para que os sujeitos da educação atribuam diferentes sentidos àquilo que está sendo investigado. “O efeito nesse caso é a recusa, processos de resistência ou a mudança no olhar” (p. 83).

Segundo Neira (2019), é um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não possa ser alterada durante as vivências ou mediante a fala de colegas de turma. Corroborando com o estudo de Neves (2018), o autor destaca a importância dos encaminhamentos pedagógicos no acesso a significados que podem desestabilizar as representações dos sujeitos ao provocar sentimentos de inquietação em estudantes. Para Oliveira Júnior e Neira (2019, p. 07), “é justamente quando eles se sentem instigados a questionar ‘por que isso é desse jeito?’ ou ‘por que não podemos fazer de outra forma?’ que ela mostra a que veio”.

Ao se debruçar na literatura sobre o currículo cultural, Duarte e Neira (2020) relatam que a situação-didática de aprofundamento tem sido anunciada como aquela que busca detalhes da prática corporal, mergulha nos elementos que a compõem e caracterizam, mas que não foram identificados nas primeiras leituras. Com relação à ampliação, o que se busca é disponibilizar discursos e informações sobre as práticas corporais que não foram considerados pelas crianças, jovens, adultos e idosos. Para tanto, recorre a diferentes interlocutores e fontes.

Não à toa, aprofundamento e ampliação caminham lado a lado. Gehres, Bonetto e Neira (2020, p. 11), após analisarem relatos de experiências em que se tematizam as danças, observaram que no trato pedagógico camadas de significações foram sendo escavadas em diferentes sentidos: “aprofundamento, como um movimento ‘para baixo’, inspirado na arqueologia, e ampliação, trazendo significações que estavam ‘ao lado’, sentido próprio da genealogia, ambos de inspiração foucaultiana⁶⁷”.

⁶⁷ “Foucault (1996) concebe a arqueologia como um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época em busca de regras do pensamento e suas limitações e a genealogia como um método de estudo em que analisa a transformação dos conceitos, suas origens e modos como se modificam. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais” (GEHRES; BONETTO; NEIRA, 2020, p. 12).

Ao fazerem a leitura da prática corporal objeto de estudo, estudantes vão tendo acesso, sob diversos ângulos, ao formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Para Neira (2019), a infinidade de aspectos possíveis de leitura remete à problematização da existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem as vivências.

[...] no currículo cultural da educação física a problematização freiriana⁶⁸ é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista, e sob este, passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado às coisas do mundo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o ato dialógico proposto por Paulo Freire, no currículo cultural, é radicalizado pelo “jogo da diferença”. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de desconstrução. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13)

O trabalho de Santos e Neira (2019) contribui para o entendimento de que a problematização favorece a inclusão de todos os significados e de todas as vozes, fertilizando o terreno da tematização para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. A partir da problematização, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às práticas corporais presentes na sociedade. A problematização é o que permite a “fervura do caldo”, fazendo a tematização mover-se por interpelações. Nesse sentido, a problematização tece a tematização, tornando-a permeável a agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores.

Borges e Neira (2020) engrossam o caldo da problematização ao trazer contribuições foucaultianas, quais sejam, o gesto arquivístico e a atitude crítica. Ambos possibilitam problematizar elementos relacionados à maquinaria escolar que atribuem

⁶⁸ “[...] o currículo cultural da Educação Física se inspira na “educação problematizadora” de Paulo Freire para substituir a crença do “quanto mais, melhor” – tão professada em propostas curriculares não críticas da área – pelo aprofundamento dos conhecimentos, ou seja, pela ação de conhecer melhor a prática corporal estudada, permitindo desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Tal procedimento, segundo Neira (2011), garante que os conhecimentos estejam socialmente ancorados, uma vez que alarga a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos educandos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais. Nesta perspectiva, o conhecimento comumente aceito como verdade é constantemente questionado e submetido à análise cultural” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

veracidade e legitimidade a certos conhecimentos em detrimento de outros; os métodos disciplinares, as punições e as insurreições escolares; as tecnologias de governo das condutas de sujeitos da educação; e os processos de subjetivação que resultam desse emaranhado. Nas palavras dos autores:

Se operar analiticamente sobre dado arquivo mediante uma atitude crítica demanda um procedimento de suspeição ininterrupta no que se refere àquilo que na atualidade é tido como universal, imprescindível, verdadeiro, aspirando sublinhar sua arbitrariedade, sua contingência, sua fabricação e, com isso, quem sabe conceber outras formas de condução, de desassujeitamento, de invenção de novas subjetividades. (p. 16)

Com relação às vivências, durante as aulas, elas escapam de mera reprodução da gestualidade específica da prática corporal. Acontecimento, encontro. Os sujeitos da educação são afetados pela possibilidade, artistagem, mescla. Para Neira (2019, p. 63), as vivências se concentram mais no fazer como já fez ou como se acha que deve fazer. “É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializam a dimensão estética, o sentir na pele”. Aquilo que te afeta, te toca no corpo, produz sensações.

E o que dizer da importância e relevância do registro e da avaliação⁶⁹ à prática pedagógica do currículo cultural? O registro facilita que as/os docentes retomem e organizem o processo para a socialização de saberes, discussões em sala de aula e, principalmente, reorientação dos encaminhamentos pedagógicos. O registro ocupa um lugar importante na proposta, acontece quando as/os professoras/professores tomam notas, gravam, filmam ou recolhem materiais elaborados por estudantes que documentam as representações anunciadas a fim de retomá-las mais adiante em atividades específicas (NEIRA, 2019).

Na medida em que a tematização avança, as anotações das observações dos encontros e o registro das enunciações discentes, permitem reunir o máximo de informações possíveis, contribuindo para a avaliação do trabalho realizado (NEIRA,

⁶⁹ Em 2020, durante o isolamento social, membros do GPEF produziram duas rodas de conversa sobre as possibilidades da avaliação e do registro no ensino remoto emergencial e na educação infantil. As *lives* estão publicadas no canal do youtube do grupo intituladas como “Registro e avaliação no currículo cultural de Educação Física em tempos de quarentena” e “Avaliação e registro na Educação Física cultural em diálogo com a educação infantil”. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/cindyqsiqueira>. Acesso em: 07 jul. 2021.

2019). Nesse sentido, a avaliação apoia-se nesse conjunto de registros que vão sendo produzidos ao longo de toda tematização, escrevendo seus percursos e superando equívocos e inconsistências. Além disso, por meio do registro, é possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas.

Para Escudero e Neira (2011), o registro é um importante instrumento de reflexão que contribui para a avaliação da prática pedagógica, sendo utilizado para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno e desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram à escola.

Ao propor uma forma de conceber a ação avaliativa a partir dos registros, o estudo de Müller e Neira (2018) aponta que os antigos preceitos de verificação e classificação podem ser substituídos pela avaliação do percurso, tendo em vista os objetivos traçados para cada tematização. Para os autores, “o registro docente é fundamental para que a rota inicialmente traçada possa ser reorientada a qualquer tempo” (p. 798). Nesse sentido, há um deslocamento da avaliação, que deixa de ser centrada em estudantes e passa a figurar na/o docente.

De maneira provisória, a partir do estudo de Escudero e Neira (2011) e reiterada por Müller e Neira (2018), é possível conceber que as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos curriculares e, para tecer essa escrita, professoras/professores e estudantes, a partir do coletivo, criam um texto vivo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-la, criticá-la, reescrevê-la. Uma escrita autopoietica!

A escrita autopoietica pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional. Isso significa superar a pecha de alunos como meros expectadores, executores de tarefas, receptores de noções e conceitos esvaziados de sentido. O mesmo vale para os educadores, que superam o rótulo de sujeitos robotizados e autômatos que para serem vistos como competentes memorizam os conhecimentos validados no currículo e seguem a cartilha. A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação. Embora as experiências desses professores não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade para se pensar a prática avaliativa do componente. A escrita autopoietica é um texto provisório produzido a partir das interpretações dos seus

autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras.
(ESCUADERO; NEIRA, 2011, p. 302-303)

Duarte e Neira (2020) vislumbram a Educação Física cultural como uma pedagogia engajada, e consideram que o currículo e suas/seus artistas têm sido assim, ativistas políticas/os que persistem na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática. O desafio e a aposta dessa proposta curricular pós-crítica tem sido encontrar elementos que nos deem munição para deslocar e recusar a hegemonia e unanimidade de verdades absolutas que produzem as práticas corporais e que governam as condutas de seus praticantes. Quem sabe assim, possamos criar novas cenas no “encontrar-se e produzir-se com as crianças, jovens, adultos e idosos nas aulas de Educação Física” (p. 298).

CAPÍTULO 05. *QUEERIZAÇÃO* METODOLÓGICA

Os estudos *queer* nos oferecem um método para imaginar, não algum tipo de fantasia de um outro lugar, mas alternativas existentes para sistemas hegemônicos. (HALBERSTAM, 2020, p.133)

Eis que é chegada a hora daquele momento interessante da redação deste relatório, difícil de escapar: descrever como se realiza a prática de investigação a qual se dedica. Se olharmos para vários manuais de introdução à pesquisa em educação, encontramos valiosas recomendações para encaminhar uma investigação. Segundo Brito e Pereira (2017), é recorrente nestes manuais a apresentação de parâmetros normativos para a realização de uma pesquisa: uso de referencial teórico, delimitação do problema, justificativa da investigação, definição de uma hipótese, entrada em campo para coleta de informações, tratamento de dados, etc. Parâmetros que devem seguir à risca certos padrões investigativos em busca de fidedignidade e legitimidade acadêmica.

Longe de tentar produzir certezas e na tentativa de criar novos experimentos investigativos, a partir da entrada da Teoria *Queer* no espaço acadêmico, pesquisadoras/es começam a pensar em outras possibilidades de configuração teórico-metodológica nas pesquisas (REIS, 2014). Brito e Pereira (2017) argumentam que parte destas apropriações tiveram como base a principal obra que discorreu - até o momento - sobre o *queer* como metodologia de pesquisa, chamada “Queer Methods and Methodologies: intersecting Queer Theories and Social Science Research”, uma organização de Browne & Nash publicada em 2010, ainda não traduzida para o português. Em linhas gerais, o texto de Browne & Nash objetiva esmiuçar como, a partir da fluidez, instabilidade e do caráter desconstrutivo da Teoria *Queer*, torna-se possível fazer pesquisa quando se propõem problematizar modelos convencionais de investigação das ciências sociais e humanas, além de abordar capítulos que discutem o *queer* em diálogo com etnografias, uso de entrevistas, estudos sobre pessoas transgêneras e estudos interseccionais que articulam gênero e sexualidade à raça/etnia, classe social, entre outras categorias (BRITO; PEREIRA, 2017).

Reis (2014) argumenta que as pesquisas realizadas em uma perspectiva *queer* utilizam-se de procedimentos metodológicos com a pretensão de desnaturalizar concepções fixas sobre corpos e sujeitos e explicitar os modos pelos quais alguns corpos são produzidos como normais à custa da constituição de outros como anormais

(MISKOLCI, 2009). Sumara, Davis e Shogan (2015) endossam o coro sugerindo que uma metodologia imbricada nos estudos *queer* faz uso de vários métodos investigativos, sendo ela multimetodológica, adquirindo feições de uma bricolagem de métodos. A metodologia *queer* passa então, a ser considerada como aquela que faz uso de diferentes métodos para coletar e produzir informações, rejeitando exigências acadêmicas, o que não quer dizer ausência de rigor epistemológico.

Em “Os labirintos do desejo”, León (2012) desenha uma metodologia anarcoqueer ao pensar a teoria como uma analítica anarquista da sexualidade. A elaboração de seu argumento é atravessada pela interface entre a conceituação de sujeito e discurso de Michel Foucault e as teorias de gênero performativo de Judith Butler. Segundo o autor, a metodologia anarcoqueer lida com táticas, com fluxos desejanter, com estratégias do sujeito e seu desejo. Em suas palavras:

Cada investigação é singular. Assim, o método é construído nessa singularidade e só serve naquele momento. Não se difunde em manuais, mas tão somente na descrição daquela investigação. É híbrido e provisório. É uma afetação pelo outro e o deixar-se ser afetado. Um método nu. Visa perceber as ressonâncias e as dobras, as superfícies estriadas e os contornos. Abre-se ao acaso, ao inusitado e ao não-dito. É assistemático e desprovido de metacategorias, pois que não se pode perceber o rizoma original dos fenômenos. Do rizoma só se sabe das suas emergências. A investigação é cartográfica, é um mapa único desenhado a partir de rastros e visão do investigador e seus mitos e medos. Uma poética do delírio do real. (LEÓN, 2012, p. 232-233)

Com relação à metodologia *queer* em pesquisas no campo do currículo, Reis (2014) relata ter combinado procedimentos e articulado conceitos teóricos para abordar seu objeto de pesquisa. Se aproximando das produções de Browne & Nash cria o seu modo *queer* de fazer pesquisa utilizando a bricolagem de concepções teóricas e procedimentos metodológicos. A composição de procedimentos etnográficos lhe permitiu participar de forma intensiva no dia a dia da escola, observando como “práticas curriculares são produzidas e se relacionam na constituição de corpos e posições de sujeitos *meninos-alunos*” (REIS, 2014, p. 249, *italico da autora*). As informações foram confrontadas com o arcabouço teórico *queer*.

A bricolagem dialoga com o que estamos pensando por *queerização* metodológica, pois enquanto prática pragmática, estratégica e auto reflexiva, busca interpretar vários pontos de vista acerca de um mesmo tema, confrontando-os com

diferentes referenciais teóricos, rejeitando roteiros pré-determinados. Kincheloe (2017) argumenta que em alguns casos, até cria os processos de investigação à medida que surgem as demandas, pois nenhum método pode ser privilegiado, nem descartado antecipadamente. Para Brito e Pereira (2017), sem perder o rigor científico, a produção metodológica de pesquisa *queer* objetiva desconstruir padrões rígidos relacionados ao fazer científico, utilizando-se da bricolagem e da mistura de métodos, técnicas e procedimentos. Pode-se ainda transformar o que já existe e/ou criar tantos outros, levando em consideração o percurso investigativo. Essa combinação de métodos, por vezes contraditórios, carrega em si a rejeição às pressões acadêmicas que buscam coerência normativa. “O estilo irônico e jocoso de ressignificação do insulto *queer*” (OLIVEIRA, 2016, p. 335).

Na bricolagem de métodos, é a/o pesquisadora/o quem desenha a pesquisa, quem decide o que é ou não relevante para o projeto e quem cria seu modelo conforme o objeto de pesquisa, não seguindo procedimentos pré-definidos. Durante esse processo, Kincheloe (2007) esclarece que o ponto de vista, a posição social e a história pessoal da/o pesquisadora/o, devem ser considerados. Com relação a isso, Oliveira (2016) nos explica que no campo das afetações, o corpo de quem pesquisa e aquilo que o agencia é também um aparato metodológico que produz parte daquilo que se investiga, na medida em que também participa da experiência da pesquisa.

Quando se trata de uma aventura metodológica *queer* há de se problematizar os limites do corpo de quem pesquisa para poder trazer à tona como o ato discursivo afeta e anima de um modo corporal, como este campo de suscetibilidade e afetação da pesquisa é uma questão de registro corporal. [...] Os corpos “dos pesquisadores” apenas vivem na pesquisa, atravessados por múltiplas relações contingenciais de afeto que inscrevem a inteligibilidade daquilo que investigam, ao passo que investigam a própria materialidade dessas inervações. (OLIVEIRA, 2016, p. 348)

O autor considera ainda que a crítica *queer* permite questionar as naturalizações normativas dos processos de investigação em currículo como aquelas contidas nas fórmulas que tendem a opor pesquisador/pesquisado, realismo/ficção, coerência/multiplicidade. Desta forma, quando se fala em modos *queer* de fazer pesquisa, não se pensa apenas em um tipo de metodologia que se volte para sujeitos que não se enquadram nos modelos normativos de gênero e orientação sexual, mas também na

“desconstrução e ressignificação de métodos e técnicas de pesquisas, repensando seus padrões, sua rigidez acadêmica e o papel da/o pesquisadora/or nesse processo” (BRITO; PEREIRA, 2017, p. 3).

Marlucy Alves Paraíso (2014), professora que se dedicado há anos à empreitada de investigar metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo apresenta dez trajetos e procedimentos que têm mobilizado a condução de suas pesquisas desde 1995 e suas orientações no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2003, sendo eles: 1. Articular e “bricolar”; 2. Ler; 3. Montar, desmontar e remontar o já dito; 4. Compor, decompor e recompor; 5. Perguntar, interrogar; 6. Descrever; 7. Analisar as relações de poder; 8. Multiplicar; 9. Poetizar; 10. Estar à espreita.

Por ora, nos atentaremos ao primeiro elemento. A autora sinaliza que fazer as articulações e as bricolagens metodológicas é de suma importância para as vertentes teóricas pós-críticas porque elas possibilitam a criação de um campo investigativo potente que cava/produz/fabrica os dados e a sua maneira de analisá-los. Não há receita pronta. O que se cria e analisa é produto daquilo que se vive, compartilha e encontra. Na trilha investigativa usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre o objeto de pesquisa.

Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia, da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. Juntamos materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias. Usamos o MSN, o Orkut, qualquer *site* de relacionamento, a internet. Olhamos, observamos, escutamos, entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos, perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos. Olhamos professores/as, alunos/as, crianças, jovens, adultos, meninas, meninos, brancos/as, negro/as, surdos, ouvintes, cegos, videntes, movimentos sociais. Observamos a rua, laboratórios de ensino de ciências, pátios e recreio, salas de aula, conversas, brincadeiras, jogos, reuniões, quadras esportivas, encontros, assentamentos, acampamentos, aldeias, shows, espetáculos, gestos e mímicas. Escutamos conversas, bate-papos, discussões, aulas, músicas. Questionamos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usamos tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem. (PARAÍSO, 2014, p. 35-36)

As considerações veiculadas até o momento se alinham ao pensamento butleriano, para quem, como lugar de contestação, o *queer* deve ser trabalhado para o enfrentamento feroz das heteronormatividades e dos processos e mecanismos de normatização de corpos. Corroborando esse posicionamento, Paraíso (2014) considera que nas metodologias pós-críticas em ação o que se pretende é confrontar as oposições binárias que hierarquizam as relações entre as pessoas; aquilo que se produz no mundo e, conseqüentemente, “os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa” (p. 35).

A partir das considerações supracitadas, pensar numa *queerização* metodológica nos leva a considerar que o caminho não está dado, não é algo a ser previsto, antecipado. As rotas seguras dos manuais de introdução à metodologia passam longe. As trilhas vão sendo criadas ao passo em que se caminha, a partir dos itinerários de um trabalho de pesquisa que se apresenta mais difuso, confuso e plural do que se poderia esperar. Oliveira (2016) ressalta ainda que não podemos prever a chegada em algum destino em particular, somente que se intentará seguir algumas pistas, onde quer que elas nos levem, inclusive a lugar nenhum.

Pensando em modos *queer* de fazer pesquisa, Dornelles (2020), ao investigar as aulas de Educação Física, alinhavou sua metodologia e análise de pesquisa priorizando a escuta das falas de docentes da educação básica a fim de compreender como as normas de gênero funcionam no decorrer das práticas pedagógicas. Segundo a autora, estas indicações teórico-metodológicas são políticas e estratégicas, pois permitem problematizar a produção dos rastros do sujeito moderno, bem como as potencialidades das práticas do componente e da escola para o alargamento das margens normativas, para a produção de dissidências, de contracondutas e de corpos-estudantes que resistem.

Cientes da necessidade de fazer escolhas teóricas, metodológicas e analíticas, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como o currículo cultural de Educação Física contribui para o tensionamento das heteronormatividades e normatização de corpos. Pensando em modos *queer* de fazer pesquisa, serão realizadas experiências pedagógicas imersas no cenário pandêmico durante o ensino híbrido emergencial em 2021. Nos arriscaremos na difícil tarefa de produzir dados que serão confrontados com a epistemologia do currículo cultural de Educação Física em diálogo com arcabouço teórico *queer*, a filosofia butleriana e as afetações pandêmicas.

5.1 Contexto da pesquisa

Quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação não temos ideia do que acontecerá, tampouco do que nos afetará no decorrer da investigação. Entretanto, em nenhuma hipótese poderíamos imaginar um cenário como este: o descontrole da pandemia de Covid-19 e a proliferação de pandemônios⁷⁰.

Quais são as condições de pesquisa no cenário pandêmico? O que está sendo possível realizar nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas? Como produzir dados investigativos? Ensino híbrido emergencial? Protocolos sanitários para a volta às aulas? Greve dos profissionais de educação? Rodízio de estudantes? Profissionais de educação, estudantes e familiares contaminados? Quarentena? Plataformas educacionais? Como esses elementos produzem o caldo da pesquisa? Essas e tantas outras questões têm nos acompanhado até o presente momento.

5.2. Contexto da investigação

Com Judith Butler (2019a, p. 19) apostamos na ampliação do leque epistêmico do currículo cultural de Educação Física fazendo o uso do arcabouço teórico dos estudos *queer* para pensar a condição abjeta como recurso crítico na luta para “rearticular os próprios termos de legitimidade e inteligibilidade simbólicas”. Esta aposta se soma a consideração de Halberstam (2020) de que os estudos *queer* nos ajuda a criar alternativas para sistemas hegemônicos e então elaboramos a proposta metodológica da presente pesquisa, qual seja, realizar experiências pedagógicas no ensino híbrido emergencial em 2021. O cenário é ainda pior quando nos deparamos com o descontrole pandêmico e a proliferação de pandemônios. Em tempos de governos totalitários e negacionistas, reiteramos nosso compromisso com a ciência, escola pública, estudantes, corpos e subjetividades dissidentes. Essa pesquisa se desenha a partir dos afetos, encontros e agenciamentos produzidos no cotidiano de quem está no chão da escola tecendo a vida

⁷⁰ Aqui nos referimos a todas as pessoas que participam direta ou indiretamente do atual descontrole da pandemia de Covid-19 no Brasil. Essas pessoas professam o negacionismo científico, idolatram “mitos” e se posicionam contra aos protocolos sanitários de combate à pandemia, as políticas que favorecem a vida, bem como a produção e compra de vacinas. Citá-las é uma maneira encontrada pela pesquisa de produzir memórias deste tempo sombrio, para que as próximas gerações entrem em contato com outras narrativas e que não se deixem capturar por histórias únicas que favorecem a certos grupos em detrimento de outros.

no confronto com as heteronormatividades e normatização de corpos que tentam a todo o momento suprimir nosso gozo pela vida.

Iniciamos o relatório com a aparição pública deste corpo que vem produzindo a pesquisa em ato contínuo que é interpelado e produzido no interior dos processos de significação. Na sequência, percebemos na produção de Neira (2019) que as/os professoras/res que dizem colocar o currículo pós-crítico em ação são agenciadas/os por sua epistemologia e simpatizantes das suas concepções de mundo, sujeito, sociedade e a Educação Física. Por vezes, alguma coisa acontece no interior das práticas de ensino que produz efeitos na materialidade desse corpo discente como, por exemplo, quando uma fala ou ação discente atinge-o com “um soco no estômago”. Esse estranhar nos leva a pensar com o ininteligível, criando novas rotas investigativas.

Se estamos pensando em como os corpos se tornam matéria no currículo cultural de Educação Física, não podemos esquecer desse corpo que atravessado pelas heteronormatividades sociais se posiciona na linha de frente para tencioná-las. As cicatrizes carregadas nos ajudarão a entender como os processos e mecanismos de normatização são acionados na tentativa de capturar certas subjetividades, interpelando-as e dificultando, no caso de fuga, suas condições de existência e persistência no campo social, ainda que, neste caso, o corpo possa ser considerado por muitas/os como “privilegiado”, afinal, é um corpo que está produzindo pesquisa na FEUSP, instituição de acesso limitado. Quem sabe sua presença nesse espaço cause estranheza, produza o riso contra normativo e, porque não, a possibilidade de pensar condições de acesso ampliadas a outras inteligibilidades sociais? O que já vem ocorrendo vide os editais de seleção para o processo seletivo de mestrado e doutorado para ingressos em 2021/2022⁷¹ que contou com a seguinte distribuição das vagas: 40% para pessoas negras; 5% para indígenas; 5% para pessoas com deficiência; 6 vagas para pessoas trans (uma para cada área de concentração). Ações que não podem ser esquecidas, pois potencializam o aparecimento público no campo científico de outras gramáticas corporais, dissidentes, abjetas, precárias, contra normativas. Políticas que fortalecem a vida.

Para além da “militância política” ao qual a escrita certamente será direcionada, o que se pretende é pensar na produção de existências éticas, ou melhor, na produção de relações éticas com a alteridade. O que não quer dizer que todas as formas de existência

⁷¹ Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/selecao/processo-seletivo>. Acesso em: 01 mai. 2021.

produzam condições de suporte e amparo político-cultural-social-educacional-jurídico, pelo contrário, algumas condições de existência potencializam e ratificam condições de morte. Lembremos aqui das vidas fascistas, genocidas, LGBTfóbicas, racistas, machistas, misóginas, xenofóbicas, negacionistas e em tempos de pandemia aquelas vidas que têm impedido o acesso e a distribuição igualitária de vacinas, oxigênio, leitos hospitalares e kits de intubação. Essas condições de vida precisam ser interditas e de nada valeria produzir pesquisa durante a pandemia sem mencionar respeitosa e todas as vítimas que tiveram suas vidas solapadas pelo descaso, negacionismo científico e má gestão pública municipal, estadual e federal.

Quando nos debruçamos a pensar o corpo abjeto, a princípio, tínhamos certa dificuldade de entender e sustentar a utilização do termo. Ao passo que fomos nos aprofundando nas produções de Judith Butler, percebemos como o conceito em contato com Julia Kristeva se dedicava a questionar as produções simbólicas que, alicerçadas por certas proibições fundacionais, constitui um conjunto de critérios de inteligibilidades, ou melhor, uma matriz excludente pela qual os sujeitos são formados (BUTLER, 2019a). Simultaneamente, produzia-se um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito. A condição abjeta designa um estado degradado ou excluído dentro dos termos da sociabilidade. São aquelas zonas “não-vivíveis” e “inabitáveis” da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito. As pessoas olham para esses corpos e não conseguem enquadrá-los, portanto, não reconhecem sua existência. São corpos/vidas ininteligíveis que, por vezes, são produzidas como impróprias por não se enquadrarem nas normas produzidas e estabelecidas no campo do simbólico, portanto, passíveis de violência “corretiva”.

Entretanto, nesse movimento butleriano de mastigar as produções de inúmeras/os autoras/res e cuspir seus argumentos contra elas/es mesmas/os, Butler leva o conceito amplamente debatido por Kristeva ao seu limite, ou seja, a produção de uma zona para onde determinadas vidas pesam, mas não importam - o que é muito atual no contexto da pandemia - e propõem pensar na possibilidade do retorno da abjeção como um modo a desestabilizar, não apenas como uma contestação imaginária que efetua o fracasso no funcionamento da lei inevitável, mas como “rompimento habilitador, a ocasião para rearticular radicalmente o horizonte simbólico em que alguns corpos começam a importar [*matter*] mais do que outros” (BUTLER, 2019a, p. 53). Em outras

palavras, pensar na resignificação radical do domínio do simbólico, um desvio da cadeia citacional em direção futura, numa possibilidade de expandir os sentidos do que o mundo considera campos aceitáveis, valoráveis e valiosos.

Em 2021, durante uma *live* intitulada “Giros butlerianos em educação⁷²” organizada pelo canal do Youtube “Giros Curriculares”, o professor Thiago Ranniery em conversa com a professora Elisabeth Macedo, comenta que na analítica do poder e da normatividade, Butler tem a preocupação da relação ética com a alteridade. O modo como a repetição constante desses enquadramentos de inteligibilidade promove a abjeção, mas sobretudo como essas vidas abjetas retornam como fantasmas e perturbam, deslocam e denunciam a possibilidade de fracasso da normatividade.

Entretanto, é preciso mencionar que os estudos *queer* não se limitam a abordar subjetividades sexuais e de gênero, mas a discutir sobre toda e qualquer forma de heteronormatividade e normatização de corpos. Ao *queerizar* as tematizações das práticas corporais (danças, brincadeiras, esportes, ginásticas e lutas) temas do currículo cultural de Educação Física, pretendemos durante as análises discutir os elementos e as escolhas discentes feitas no interior da escrita-currículo que ajudaram – sem garantias – as crianças a perceberem e problematizarem os cis-temas normativos que tentam capturar os sujeitos. A artistagem de um campo de contestação *queer*. Ranniery no decorrer da *live*, relatada acima, diz compreender o *queer* como o inter cruzamento de minorias, uma aliança de diferenças, e o modo como essa alteridade, portanto, desloca, interroga, perturba, constitui aquilo que somos: “*Em última instância, que nós somos mais aberrantes, mais estranhos, mais queers do que julgamos que somos e, sobretudo, que gostaríamos que fossemos*” (s/p).

Pensando na potência da citacionalidade e iterabilidade que compõem a teoria da performatividade butleriana, qual seja, a possibilidade de repetir e ao mesmo tempo transformar, a pesquisa em andamento talvez nos ajude a perceber a performatividade corpórea e as torções potencializadas pelas atividades de ensino que realizadas uma vez e de novo contribui – sem garantias – para a produção de novas cenas educacionais e para a materialização de outras estéticas corporais, ou seja, novas inteligibilidades sociais. É claro que pensar que a Educação Física sozinha com duas ou três aulas durante a semana seja capaz de tamanha transformação é um equívoco dos grandes, para não dizer uma

⁷² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qu_PdJip5wU. Acesso em: 13 abr. 2021.

tamanha ingenuidade. Entretanto, sabemos que ela é disciplina que tematiza as práticas corporais que estão impregnadas pelos marcadores sociais da diferença. Diante disso, é possível imaginar cenários sendo tecidos um encontro por vez, uma ação por vez, uma vez e de novo entre defasagens, deslocamentos, rupturas e nas inúmeras tentativas de captura pelos mecanismos de produção das heteronormatividades e dos processos de normatizações uma vez que o jogo é lançado para um campo aberto, “tornando-se aberta à variação e plasticidade” (BUTLER, 2019a, p. 161).

Mas como tudo isso vem acontecendo durante a pandemia? Como pensar na aparição de corpos imersos no ensino remoto emergencial? Como possibilitar que estudantes entrem em contato com outras estéticas de vida enfurnadas/os em suas casas, onde algumas crianças e suas famílias não têm acesso à recursos digitais - ou aquelas que tem e não participam - e que, por vezes, encontram-se sem suporte e amparo? Como pensar em ações didáticas que tencionam as heteronormatividades e a normatização de corpos em um momento de intensificação da precarização e vulnerabilidade social? Como pensar num agir performativo que se materializa enquanto atividade pedagógica quando sequer sabemos com quem estamos nos relacionando nas plataformas educacionais? Essas e tantas outras preocupações didáticas nos acompanharam no decorrer do ano de 2020⁷³.

Se foi difícil pensar nas tematizações em 2020, em 2021 o cenário é bem mais assustador: Retorno das atividades presenciais; ensino híbrido emergencial; produção de atividades impressas para famílias que não tem acesso à recursos digitais; número recorde de mortes e contaminação; greve de profissionais da educação; corte de salários; licenças médicas; autoritarismo de dirigentes regionais de educação; desgastes psíquicos e físicos; corte do horário de formação continuada; diminuição da equipe de limpeza nas unidades escolares; protocolos de saúde que não dialogam com o cotidiano da escola; presença de profissionais assintomáticos nas unidades; contaminação de funcionários, docentes e familiares; impossibilidade de compartilhamento de materiais por estudantes; falta de acesso à internet nas escolas; entre outros elementos somam-se a composição da tela docente.

E no interior do inimaginável contexto pandêmico ao qual tentamos permanecer em pé, as análises da pesquisa nos ajudará a pensar no que tem disso possível produzir

⁷³ Não nos atentaremos as tematizações realizadas pela pesquisadora em 2020 no ensino remoto emergencial por entendermos que elas não foram elaboradas a partir do referencial teórico *queer*.

durante experiências pedagógicas realizadas com crianças do ensino fundamental da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo durante o ensino híbrido emergencial em 2021.

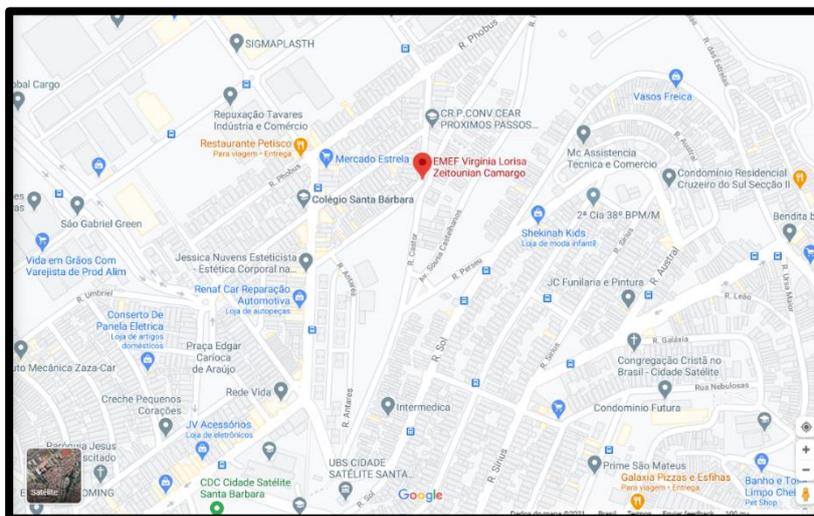
5.3. Local da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Castor, criada pelo Decreto Municipal nº 50.267 de 27/11/2008, publicado em DOC em 28/11/2008, com alteração para Professora “Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo”, sob decreto de nº 55.029 de 15/04/2014 com denominação atual, localizada no Município de São Paulo, é administrada através da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo informações presentes no Projeto Político Pedagógico - PPP de 2021, a escola foi construída em um terreno baldio, e pelo qual a população pleiteava a construção de uma escola para atender as suas necessidades. Tendo em vista que o bairro é residencial e está em expansão, a demanda por unidades escolares tem crescido. Entretanto, até o ano de 2008 no bairro havia apenas uma Escola Municipal (EMEF José Maria Whitaker).

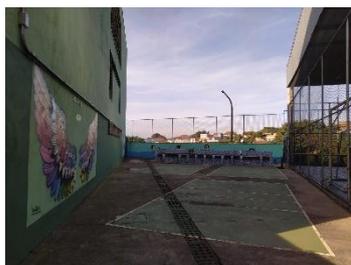
A unidade atende estudantes de 1º ano a 9º ano, com um total de 28 turmas distribuídas nos períodos matutino e vespertino e está localizada na Rua Tritão sem nº - Bairro Cidade Satélite – Jardim Santa Bárbara, zona leste de São Paulo.

Imagem 1: Localização da unidade de ensino



Fonte: Google Maps

Imagem 2: Áreas externas e internas da unidade de ensino



Quadra 1



Quadra 2



Quadra 3



Parquinho



Bancos e mesas



Horta



Ateliê



Estacionamento



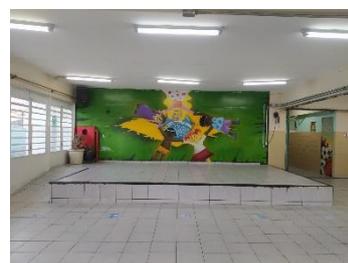
Rampa de acesso



Cozinha



Refeitório



Palco



Pátio – Piso 1



Piso 2 – Salas de aula



Piso 3 – Salas de aula



Sala de leitura



Informática educativa



Sala de professoras/res



Sala de aula



Sala de aula | multimídia



Elevador

Fonte: produzido pela autora.

5.4. Análise

Embora Kincheloe (2007, p. 19) diga que “a bricolagem subversiva aceita o fato de que a experiência humana é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade” e apesar de sua multilogicidade, fazer bricolagem implica selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos. O bricoleur, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p.18), é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”.

A bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretecimento. O entretecer configura-se a partir da multiplicidade de vozes que escancaram os locais onde os discursos são produzidos. A partir do entretecimento e de diferentes posicionamentos, Neira e Lippi (2012, p. 613) consideram que “a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca da prática social em foco para favorecer a emergência de outras interpretações”.

Além da analítica *queer*, a pesquisa recorrerá também ao arcabouço teórico produzido por Judith Butler por considerar que é através de enunciados performáticos que as normas de sexo, gênero, desejo – ou qualquer outra norma regulatória - são produzidas e reproduzidas, mas também contestadas e modificadas. Em outras palavras, é através da

inculcação das normas regulatórias que os corpos se tornam matéria, ganham importância e são reconhecidos como inteligíveis no campo social. E os corpos que escapam? Como a aparição pública desses corpos ajuda a tensionar criticamente os cis-temas hegemônicos? Afinal, quais as contribuições do currículo cultural de Educação no tensionamento das heteronormatividades e normatização de corpos?

CAPÍTULO 06 – ANALÍTICA *QUEER*

6.1. Tematizando as ginásticas em tempos pandêmicos⁷⁴

Na cidade de São Paulo, a educação foi classificada como serviço essencial pelo Decreto Municipal nº 60.118, de 12 de março de 2021, podendo retomar as atividades na modalidade de ensino híbrido emergencial através das flexibilizações estabelecidas pelo Plano São Paulo⁷⁵. A Secretaria Municipal de Educação elaborou um protocolo de volta às aulas que afirma contemplar as diversas instituições da rede, cada qual com suas especificidades (SME, 2021). Com relação ao número de estudantes por unidade, numa primeira etapa estabelece a presença de até 35% em sistema de rodízio. O texto legal não apresenta orientações voltadas às aulas Educação Física no Ensino Fundamental.

Entretanto, quando o documento se refere ao Centro de Educação Unificado (CEU), constam alguns procedimentos a serem adotados nas atividades físicas individuais conduzidas por Analistas de Informação, Cultura e Desporto – Educação Física (SME, 2021, p. 128-129), tais como: distanciamento mínimo 1,0 m entre os praticantes; não é permitido o compartilhamento de equipamentos de uso pessoal, toalhas, copo, equipamentos de proteção entre outros; utilização de garrafas próprias para hidratação, sem compartilhá-las; dirigir-se aos locais de atividades físico-esportivas com roupas apropriadas; utilizar materiais descartáveis na limpeza e higienização de equipamentos; disponibilizar álcool gel; sinalizar os pontos com água e sabonete para higienização; pessoas com temperatura corporal acima de 37,5° não devem participar da atividade e deverão ser orientadas a buscar imediatamente o serviço de saúde; ter a indicação de locais para atendimento de saúde para onde encaminhar casos suspeitos de COVID-19; ter descritas em todos os espaços as medidas para a prevenção individual; não compartilhar utensílios pessoais; limite de estudantes em aula de acordo com o tamanho do espaço físico; utilização de máscaras para circulação; utilização de termômetro sem contato, preferencialmente na entrada do CEU.

No início do documento é apresentado o Plano de Fluxo Institucional que prevê apenas “restrições para a realização de atividades esportivas”⁷⁶ (SME, 2021, p. 19). O

⁷⁴ O relato de experiência que segue dialoga com o diário de campo da pesquisadora, podendo ter seu formato alterado após o exame de qualificação.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

⁷⁶ Reiteramos que o currículo cultural de Educação Física tematiza as práticas corporais brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.

mesmo trecho é reescrito ao mencionar os CEUs, porém com a nomenclatura alterada para “atividades esportivas, recreativas e de lazer” (p. 132), a saber: limitar-se à prática de atividades físicas de baixa intensidade se o distanciamento físico específico para atividades esportivas não for possível. A distância deve ser de 5 m para caminhada rápida e 10 m para corrida; não serão permitidos jogos de bola, jogos e esportes coletivos de contato e o uso de equipamentos esportivos que possam ser manipulados por todos; a prioridade serão as atividades esportivas individuais que permitam preservar a distância física.

Essas informações foram encaminhadas ao corpo docente pela gestão da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo durante reunião remota de planejamento. Para que pudéssemos organizar nosso plano de ensino de Educação Física em diálogo com o PPP e Plano de Ação (PEA)⁷⁷, era preciso pensar em como criar uma relação pedagógica híbrida, adequando o currículo escolar à nova realidade. Entretanto, não era apenas isso que acompanhava o cenário caótico de retomada das atividades educacionais presenciais. Profissionais da educação empreenderam uma greve sanitária no período de 10/02/2021 a 09/06/2021, totalizando 120 dias de paralisação em defesa da educação, da saúde e da vida⁷⁸. Corte dos salários; intimidação de gestores; desqualificação do movimento por docentes, funcionários e comunidade escolar; cobertura jornalística sem imparcialidade; prefeito e secretário de educação pouco favoráveis às negociações sindicais; aumento no número de contaminação e óbitos entre os profissionais de educação; longas filas para a realização de testes sorológicos; acúmulo de trabalho burocrático; dificuldade de acesso às plataformas digitais; falta de formação continuada voltada às necessidades do momento, entre outras, se somam ou fortalecem as preocupações didáticas já apresentadas em capítulo anterior. Se o desgaste do trabalho remoto emergencial foi grande em 2020, temos agora um desafio ainda maior, qual seja, pensar em estratégias de

⁷⁷ Na rede municipal de São Paulo cotamos com o PEA, documento tecido coletivamente por professoras/res e equipe gestora, sendo considerado o braço prático do PPP da unidade. Nele são estabelecidas as ações a serem realizadas no chão da escola, a organização de seus tempos e espaços, dos encontros de formação continuada face às diretrizes da Secretaria Municipal de São Paulo, diálogo com as políticas públicas, projetos educacionais, participação de estudantes, familiares e da comunidade, entre outros. É um documento vivo, coletivo, performático. A ideia é que docentes se alimentem dele para pensar suas práticas pedagógicas. Em 2021, após corte no horário coletivo de formação, a unidade estabeleceu o Plano de Ação contendo informações referentes às necessidades/prioridades, ações, recursos materiais/financeiros, cronograma e responsáveis diretos.

⁷⁸ Registramos nosso respeito e admiração ao movimento e aos profissionais envolvidos.

ensino voltadas às atividades semipresenciais. Concordamos com o posicionamento da professora Angelucci *et al* (2021, s/p):

De fato, em 2021, mais familiarizados com os recursos tecnológicos, passamos a utilizá-los com alguma proficiência. Antes, buscávamos salvar os/as náufragos/as; agora, esperamos que cada um/a já tenha um bote. Ao mesmo tempo, o cansaço aumenta, as mortes estão mais próximas, o desemprego cresce e as perspectivas de retomada da formação presencial continuam vagas. Ainda assim (ou precisamente por isso) a responsabilidade por levar a bom termo o enfrentamento da situação anômala que experimentamos precisa continuar a ser compartilhada entre docentes, estudantes e funcionários/as técnicos/as e administrativos/as. Uma responsabilidade ciente do caráter emergencial da conjuntura, por mais que ela se estenda no tempo, e da natureza pedagógica das questões éticas que enfrentamos ao lidar com ela. Um cenário que, ao nos colocar diante de recorrentes situações-limite, exige uma pedagogia também emergencial, consciente de ser provisória e passageira, mas também de ser necessária e indispensável para que alcancemos a outra margem que, esperançosos/as, não abdicamos de buscar.

Desconfortada e envergonhada com a decisão de deixar o movimento de greve, a pesquisadora retorna com algumas/alguns colegas à escola no dia 12/04/2021. Difícil foi sair de casa, subir na moto, pilotar por cerca de 40 minutos e entrar em um espaço sem vibrações e de acesso restrito. Apesar das cores vibrantes que a gestão da unidade escolheu para a pintura desse ano, não havia aquela coisa que não se explica, só se sente, no espaço escolar. Lágrimas desceram. O corpo trêmulo saiu a cumprimentar quem encontrava no caminho até a sala de professoras/es.

Apesar das sensações que o retorno à escola trouxe a este corpo, era preciso criar ações pedagógicas híbridas em diálogo com os documentos educacionais e a realidade pandêmica. Desde então, a tarefa tem sido elaborar encontros presenciais; postagens assíncronas na plataforma *Google Sala de Aula*⁷⁹ uma vez por semana (terça-feira) e produzir duas atividades impressas quinzenalmente⁸⁰. A fim de escolher a prática corporal a ser tematizada junto às crianças do 3º e 4º ano foi realizado um mapeamento que nos

⁷⁹ Ao longo do relatório encaminharemos o link das postagens realizadas.

⁸⁰ Essas atividades foram entregues para estudantes que não tinham acesso ao Google Sala de Aula e que optaram por não voltar as aulas presenciais. Em meados de junho fizemos a entrega dos tablets enviados pela prefeitura a estudantes e então deixamos de elaborar essas atividades.

permitisse entrar em contato com o universo cultural corporal da comunidade e as condições efetivas para o trabalho pedagógico, incluindo os locais disponíveis para as vivências, as condições de trabalho e como a escola vinha se organizando frente as questões pandêmicas.

Com relação ao rodízio de estudantes, o mesmo só se estabeleceria caso houvesse o interesse de retorno acima de 35%. Aqueles cujos familiares trabalham em serviços essenciais teriam prioridade e não entrariam no rodízio quando o mesmo fosse estabelecido. No decorrer das duas primeiras semanas após o recesso (de julho) antecipado pela prefeitura, a quantidade de frequentadores era inferior a 35%. Passado esse primeiro momento, a escola começou a elaborar listas de estudantes que participariam das atividades presenciais. As listas foram divulgadas pelo *WhatsApp* da unidade para as famílias de estudantes às sextas-feiras. Após algumas tentativas, definimos que as turmas seriam divididas em dois grupos que revezariam sua presença na escola semanalmente. Por exemplo: grupo 1 presente na escola nas semanas 1 e 3 do mês corrente enquanto o grupo 2 viria nas semanas 2 e 4. As turmas frequentariam a escola 4 vezes na semana para que docentes reservassem um dia para elaborar as postagens semanais no *Google Sala de Aula* e demais tarefas pedagógicas. Apesar do esforço, algumas/alguns professoras/res não conseguiram ser contempladas/os com o dia livre devido sua jornada dentro dos ciclos, ficando com espaços livres no decorrer do dia.

Imagem 3: Rodízio das turmas

MANHÃ				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
3º A, B, C, D				
	4º A, B, C			
	5º A, B, C			
6º A, B, C	6º A, B, C		6º A, B, C	6º A, B, C
9º A, B, C				
TARDE				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
	1º A, B, C, D			
2º A, B, C				
7º A, B	7º A, B		7º A, B	7º A, B
8º A, B, C				

Fonte: EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo.

Com relação aos espaços disponíveis para os encontros com as crianças, verificamos não haver nenhuma objeção desde que se cumpra o estabelecido pelo protocolo sanitário que determina o distanciamento social de 1,5 m, sala com ventilação,

uso de máscara, estudantes não podem compartilhar objetos e materiais e, se o uso for individual, o mesmo deve ser higienizado. Teríamos tempo hábil para fazer a higienização entre as aulas?

Apesar de termos na escola rede de *wifi* (administrativo) ela é muito lenta e o sinal é fraco, o que tem dificultado o trabalho docente. Por muitos momentos, é preciso usar dados de celular. Temos na escola algumas salas multimídia – 3 salas para o Ensino Fundamental I e 4 para o Ensino Fundamental II – equipadas com retroprojetores e computadores. É preciso dizer que a prefeitura enviou desde o início de 2020 diversos equipamentos multimídia para que todas as salas da escola fossem estruturadas para realizar encontros síncronos com estudantes. Entretanto, até o presente momento a instalação desses equipamentos não foi feita ou sequer a manutenção/implantação de rede de internet de melhor qualidade.

Entre os meses de março e abril de 2021, a escola foi escolhida para preparar 200 marmitas diárias. Funcionários se revezavam para atender a demanda aos finais de semana. As marmitas foram retiradas pela “Associação Mulheres de Luta” e entregues à comunidade próxima da escola (Carrãozinho). Com relação ao número de funcionários de limpeza da empresa terceirizada, a escola conta com três pessoas para dar conta do prédio, o que não tem sido suficiente. Um outro importante elemento a ser considerado é que funcionárias/os e docentes com comorbidades estão em regime de teletrabalho⁸¹ ou ainda em licença médica. Devido ao número reduzido de docentes presentes na unidade, diariamente tem sido preciso juntar as turmas, respeitando os 35% (máximo de 11 estudantes por sala) para que não fiquem sem professoras/es em sala.

Com base nessas informações, definimos a ginástica⁸² como prática corporal a ser tematizada com as crianças do 3º e 4º ano totalizando 7 turmas (3ABCD e 4ABC). Nos primeiros encontros realizamos o mapeamento do entorno para coletar informações acerca do patrimônio corporal presente na comunidade e no universo cultural discente. Que são as práticas corporais que estão, ou não, disponíveis a estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo?

⁸¹ A prefeitura publicou uma Instrução Normativa nº 26 de 03/07/2021 estabelecendo o retorno presencial de profissionais, que estão submetidos ao regime de teletrabalho a partir de 12/07/2021.

⁸² No decorrer da escrita serão disponibilizadas as postagens realizadas na plataforma *Google Sala de Aula* com o intuito de apresentar as ações pedagógicas realizadas no ambiente virtual em diálogo com os encontros presenciais. Postagem 1 – Disponível em: <https://youtu.be/K8-w8TjKPs>. Acesso em: 10 jul. 2021.

A atividade de mapeamento foi realizada no *Google Sala de Aula*, as crianças e familiares foram estimuladas/os a produzirem um mapa localizando espaços no bairro destinados às práticas corporais em sua ocorrência social.

Imagem 4: Mapeamento do entorno – Práticas corporais



Fonte: Registro discente.

Imagem 5: Mapeamento do entorno – Espaços públicos



Clube Escola

Praça

Academia ao ar livre

Parquinho

Fonte: Registro discente.

Através dos registros discentes, entramos em contato com informações bem interessantes⁸³: familiares que frequentam academias de musculação; presença de alguns parques da região onde pessoas praticam ginásticas; pista de skate; Clube Escola; praças; academias ao ar livre; parquinhos; praticantes de ginástica na rua; pela internet; pelo celular; TikTok e Likee; a estudante Samyra⁸⁴ (3ºD) faz aulas de ginástica artística semanalmente e se dispôs a compartilhar seus conhecimentos sobre a prática, equipamentos, vestimenta, acessórios entre outros; algumas crianças relataram fazer algum tipo de ginástica em casa e nas praças com seus familiares; citaram o nome de diversos gestos ou fizeram demonstrações.

Realizamos algumas vivências. A ideia era que cada criança pudesse escolher uma determinada técnica que conhecia ou cria-la⁸⁵, para que a turma realizasse coletivamente. Registramos que um garoto fez abertura zero e outro disse: “*eu sou cheinho. Se eu fosse magro eu conseguia fazer isso*”. O menino considerando a fala do colega fez outra posição denominada “y”. Todos da turma pararam para ver a cena. No decorrer do encontro outros comentários emergiram: “*eu faço isso todos os dias com a minha mãe*”; “*meu primo tem um aplicativo no celular e fica lá imitando*”; “*com isso dá para emagrecer*”; “*eu vou ficar agachado porque é agachamento*”; “*como eu sou uma pessoa boa eu já acabei*” (criança que passou 80 minutos numa posição de alongamento).

⁸³ Postagem 2 – Disponível em: <https://youtu.be/1LQZF4uTuwQ>. Acesso em: 10 jul. 2021.

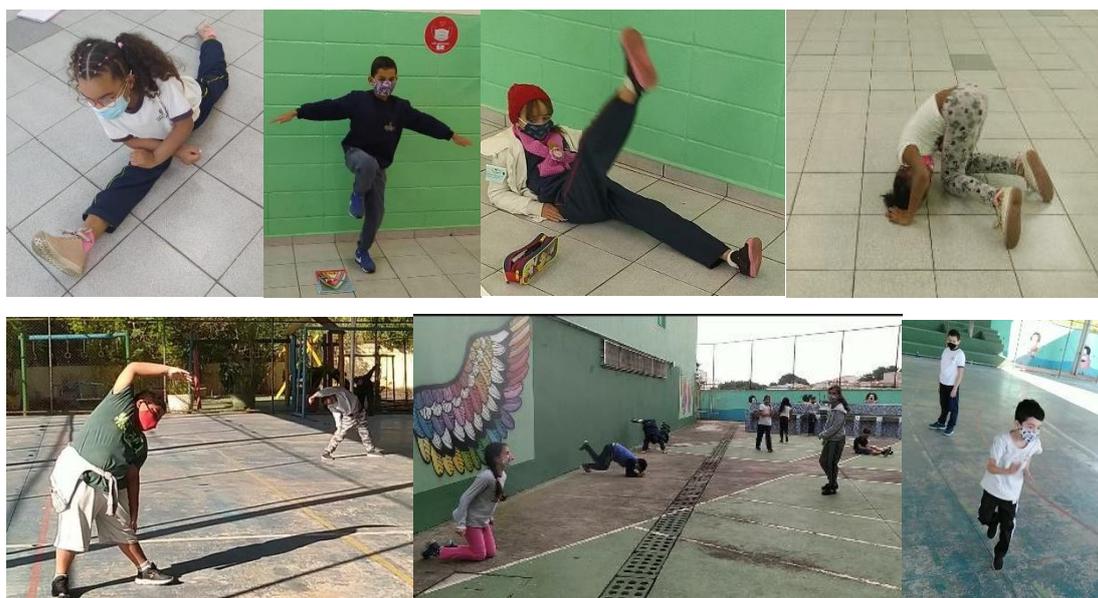
⁸⁴ Nome não fictício.

⁸⁵ Postagem 3 – Disponível em: <https://youtu.be/BrIHxgBKu8c>; Postagem 4 – Disponível em: <https://youtu.be/tIJJV1t7NLY>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Percebemos que algumas crianças se sentiam à vontade para fazer mais movimentos do que o combinado para o encontro, no caso, havíamos pensado em uma técnica por estudante. Outras se negam a fazer. E quanto mais difíceis eram as demonstrações, mais desestimulante ficava a aula e algumas crianças paravam de fazer. Em contrapartida, quem conseguia realizar não se abstinha e permanecia estimulada.

Algo interessante aconteceu com relação ao tempo, velocidade, intensidade e número de execuções (uma das características das ginásticas a depender dos objetivos de quem pratica). As crianças determinaram: 200 agachamentos, 100 flexões; 100 voltas correndo em círculo; 38 segundos de polichinelo; 2 minutos de bicicleta no ar com as costas no chão; 2 minutos numa posição de alongamento; 100 vezes o mesmo movimento; 20, 30 ou 80 minutos de um determinado exercício (agachamento, posições de alongamento, entre outras). E o mais incrível: apesar de estabelecer tempo e número de repetições, as crianças produziam suas vivências seguindo seus próprios critérios, bem diferente do que fora ditado como norma.

Imagem 6: Vivência prática de movimentos de ginásticas



Fonte: fotomontagem produzida pela autora.

Algumas negociações foram percebidas: “Ah, Vitor. Por que um minuto disso?” (Estrelinha); “30 já conta?” (Fala feita para a garota que passou 80 minutos numa posição de alongamento); Pé de chulé troca de pé – para ver quem irá apresentar primeiro o movimento. Em outros momentos, algumas disputas:

Vitor: *“Quando eu for fazer vai ser um que você odeia, Júlia”*

Júlia: *“Eu vou fazer um que você nunca vai fazer”*.

Percebemos também algumas sensações como cansaço, suor, dor, fadiga: *“Meu coração está batendo muito”*; *“isso dói”*; *“eu já cansei prô”*; *“eu senti dor na minha perna depois da outra aula”*; *“quando eu faço esse movimento meu pé dói”*; *“estou ficando tonta”*; *“prof., meu coração está doendo”*.

Algumas técnicas foram recorrentes no decorrer das vivências como estrelinha, polichinelo, alongamentos, corrida no lugar, pular simulando corda, flexão (unilateral e simultânea), movimentos de equilíbrio, giros, pontes, abertura zero (muitas tentativas), abdominal, agachamento.

Durante a tematização, em conversa com docentes e funcionárias/os da escola que perguntavam o que as crianças estavam realizando explicamos que estávamos estudando as ginásticas e que as crianças realizavam movimentos que conheciam ou criavam. Vivíamos na pele as sensações produzidas por cada movimento. Erros, tentativas, elaborações, frustrações, exaustão, alegria, fúria, suor, dor. Aproveitamos o ensejo para convidar professoras/res e funcionárias/os que praticam algum tipo de ginástica a elaborarem um vídeo dizendo um pouco sobre a ginástica praticada e informações que pudessem ajudar as crianças a fazer a leitura da prática e entrar em contato com outras gramáticas corporais nas ginásticas. A professora de Educação Física Daniele disse que poderia elaborar um material em seu estúdio de pilates apresentando alguns movimentos e equipamentos. Já a professora regente do 3D, Fátima, disse que tinha vergonha, mas poderia enviar registros da aula semanal de pilates. A coordenadora Silvana se dispôs a explicar um pouco da yoga e apresentar técnicas específicas que realiza em sua casa através de aplicativos e a professora regente do 2C, Daniela, que também pratica yoga aos sábados numa academia próxima da escola se colocou à disposição. A professora regente do 5A Karina disse que não fazia ginástica, mas que fazia aulas de dança do ventre com sua filha e que gostaria de ajudar também. Andreia, mãe contratada pelo Programa Operação Trabalho (POT),⁸⁶ gostou da ideia e disse que

⁸⁶ Em 2021 a Prefeitura de São Paulo cria o Programa Operação Trabalho volta às aulas com o objetivo de contratar mães para atuarem na fiscalização da adoção dos protocolos sanitários e de distanciamento social nas escolas da rede durante a retomada das aulas presenciais.

iria produzir um vídeo no jump. Por fim, a Auxiliar Técnica de Educação (ATE) Jucinete, que pratica musculação na academia do seu condomínio disse que produziria o material no mesmo dia. Esses registros ajudarão as crianças a ampliarem seus conhecimentos acerca das ginásticas e suas/seus praticantes.

Após realizarmos as vivências, assistimos a um vídeo⁸⁷ produzido no decorrer dos encontros. Estimulamos as crianças a tecerem considerações sobre a produção fílmica com relação ao que mais lhes havia chamado a atenção, quais tipos de ginástica aparecem e quais movimentos são recorrentes.

Algumas crianças disseram ser famosas por estarem terem um vídeo publicado na plataforma YouTube: *“Parece que está no YouTube. Eu já estou ficando famoso. Já apareci duas vezes”*; *“Eu gostei”*; *“Eu não gostei desse vídeo. Eu não apareci. Eu quero ser famoso, minha filha”*. Recordaram informações que haviam acessado através da televisão: *“Eu vi na TV que ginástica tem uma coisa que a pessoa corre, pula e dá um mortal”*. Algumas crianças esperavam aparecer com ansiedade: *“Olha você aí”*; *“Olha eu”*; *“Cadê eu?”*; *“Achei eu”*; *“Ah, encontrei eu”*.

Com relação à estética corporal e padrões de movimento, percebemos que as crianças parecem ter posições fixas sobre si e sobre as outras pessoas:

Manuela: *“Eu só passei vergonha. Porque eu estava muito feia. Eu sou muito feia”*.

Vitor: *“É legal, porque a gente passa vergonha, porque praticamente a gente fez tudo errado. Tinha alguns exercícios que eu nunca tinha feito. Eu fiz errado”*.

Professora/pesquisadora: *“E quem define o que está certo ou errado?”*

Vitor: *“Você”*.

Professora/pesquisadora: *Mas eu falei alguma coisa durante as aulas?*

Vitor: *“Que eu lembre não”*.

Manuela: *“Você decide quem é mais feio. Ganhei”*.

Professora/pesquisadora: *“Porque você fala isso?”*

Manuela: *“Não sei. Só sei que sou muito feia”*.

Professora/pesquisadora: *“Tem alguém que fala isso para você?”*

Manuela: *“Não, mas eu sinto. Às vezes, eu falo que tenho muito bucho”*.

Professora/pesquisadora: *“O que é bucho?”*

⁸⁷ Registro disponível em: <https://youtu.be/M-utzVoMi5A>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Vitor: *“Bucho é barriga caída. Ela puxa a pele para falar que tem bucho”.*

Manuela: *“Quando eu deito fica assim [reta]. Quando eu levanto fica assim [elevada]”*

“Estão dando risada do Davi porque ele é gordinho. Porque ele não consegue fazer os exercícios”.

E se tratando da dificuldade em realizar certos movimentos, algumas crianças desafiavam outras a realizarem aquilo que diziam fazer:

Criança 1: *“Dá um mortal aí”.*

Criança 2: *“Eu não sei”.*

Criança 1: *“Então porque você fica falando?”*

Criança 2: *“Ninguém sabe dar mortal aqui, nem ela, nem ele, nem ele...”*

Criança 2: *“Ah... fala que fez karatê mais é tudo mentira. Ele não sabe o que está fazendo”.*

Criança 1: *“Eu faço um alongamento no karatê”.*

Criança 2: *“Sabe nada mentiroso”*

Criança 3: *“Eu sei fazer mortal na água. Você faz de cabeça para baixo”.*

Criança 4: *“Eu sei fazer bananeira”.*

Criança 5: *“Eu pulo no pula-pula e dou mortal”.*

Criança 2: *“Eu sei dar cambalhota. Mortal não”.*

Ou apenas teciam comentários a partir da assistência aos vídeos:

“Caraca. Aquela ali quebrou o negócio”.

“Como ela faz isso?”

“Aquele ali é um ET”.

“Eu não sabia que tinha 3D”.

“Eita”.

“Eu sei fazer isso”.

“Olha ele fez 18 vezes. Que louco!”

“Eu contei 28”.

“Eu que mandei fazer 10 vezes estrelinha. Todo mundo ficou tonto”.

“Ninguém faz mais que eu”.

“Rapaz que difícil”.

Houve, ainda, quem ficou irritado com a proposta da aula como o Áquila (4B): *“Professora só vamos assistir vídeo? Isso não é Educação Física. Eu quero ir para quadra fazer ginástica e não ficar assistindo vídeo. Isso eu faço em outro lugar”.*

Os movimentos que apareceram com mais frequência no olhar das crianças foram: flexão, polichinelo, agachamento, corrida, abdominal, ponte, estrelinha e alongamentos. Sobre os tipos de ginásticas, citaram acrobacia, aeróbica e rítmica. O estudante Samuel (4C), com relação ao tipo, disse: *“estrangeira, porque tem alguns movimentos que nem são de ginástica e sim dancinhas”.* Perguntei por que ele achava aquilo e ele respondeu que algumas coisas que apareciam nos registros através da assistência aos vídeos eram do TikTok e não das ginásticas. Ele aproveitou a oportunidade e explicou a diferença da ginástica feita na escola da que aparece nas mídias: *“Aquela é mais desconhecida, a nossa é a mais comum de se ver. A gente aprendeu desde o prezinho”.*

Dando continuidade à tematização e na tentativa de seguir ampliando as fontes de informação para fazer circular outros significados, separamos um momento para que as crianças pudessem acessar novas informações através da assistência ao vídeo “Origem e transformação das coisas⁸⁸” produzido pelo canal do YouTube “Pensando o movimento”. A produção explica que enquanto prática corporal, a ginástica sofreu influências do contexto em que ela se manifestou e tem se manifestado, produzindo diferentes significados ao longo do tempo. A aposta feita nessa atividade foi possibilitar com que as crianças compreendessem que a ginástica é aquilo que nós fazemos dela e, a depender do momento histórico em que é produzida e praticada, significados diferentes sobre ela e sobre suas/seus praticantes são criados. Imersa em relações de poder, as ginásticas podem, ou não, atuar na tentativa de captura e controle de subjetividades e corpos. Quando estudantes vivenciam a prática de ginástica na escola estão também produzindo significados sobre a ela, sobre si e sobre o mundo.

⁸⁸ Postagem 5 – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XYroXrqzbUI>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Durante o encontro da turma 4ª, após o vídeo apresentar informações sobre os contorcionistas, uma criança disse: “*contorcionistas são polvos disfarçados de humanos*”. Em ato contínuo, o estudante Gabriel disse que era mentira e fez as seguintes posições:

Imagem 7: Posições de contorcionismo



Fonte: produzida pela autora.

Impressionadas, algumas crianças disseram: “*Gabriel não tem osso*”; “*Homem elástico*”; “*Como você consegue fazer isso?*” Gabriel responde que foi a primeira vez e que essas posições doíam. Os movimentos feitos por Gabriel criaram um alvoroço e as crianças tentaram imitá-lo. O estudante Antoni disse conhecer uma pessoa que faz contorcionismo (Julia – amiga do prédio) e a estudante Milena mencionou outra pessoa (Emanuelli – amiga da escola). Ambos ficaram de tentar fazer uma entrevista com elas e entregar as anotações assim que fosse possível.

No final do mês de maio, a prefeitura fez a entrega dos tablets e, então, tivemos dois dias para distribuí-los às famílias. A partir desse momento, deixaríamos de imprimir as atividades. E se pensávamos que estudantes conseguiriam frequentar efetivamente o espaço virtual do *Google Sala de Aula* – vale mencionar que na semana em que estariam em casa deveriam realizar as atividades disponibilizadas na plataforma – algumas complicações surgiram, entre elas: estudantes e familiares desconheciam os dados de *login* e senha; algumas pessoas tiraram o chip de internet do aparelho para conectar à rede *wifi* de sua casa e o aparelho bloqueou; alguns links enviados no interior das atividades de ensino de docentes não eram autorizados pelo sistema operacional do aparelho; uma estudante do Ensino Fundamental II publicou em suas redes sociais que estava vendendo o tablet. A direção da escola foi chamada na Diretoria Regional de Educação para prestar

esclarecimentos. Perante as dificuldades de compreender a estrutura e funcionamento da plataforma *Google Sala de Aula*, reservamos alguns momentos para explicações e responder a dúvidas. Além dos problemas mencionados, algumas famílias não retiraram o equipamento; outras estão se negam a acessar a plataforma de estudos considerando que é suficiente as crianças irem à escola; apesar da entrega dos aparelhos, observamos que a quantidade de acessos não sofreu alterações; diversas crianças alegam que seus familiares não deixam manusear o aparelho sozinhas e que, por isso, ficam na dependência dessa supervisão.

Pensando nos corpos nas ginásticas, sugerimos que as crianças produzissem uma colagem com imagens que de praticantes, equipamentos, materiais utilizados, roupas e acessórios que compreendiam ser específicos dessa manifestação⁸⁹. Esses registros deveriam ser entregues no decorrer da semana em que não estariam na escola através da plataforma *Google Sala de Aula*, até porque não poderíamos realizar esse tipo de atividade na escola devido aos protocolos sanitários que impedem o compartilhamento de materiais. Com os registros na tela, elaborei uma apresentação de PowerPoint⁹⁰ e no encontro seguinte fizemos uma roda para conversar sobre as seguintes questões: 1) O que vocês acharam das imagens? 2) Quem são as pessoas que aparecem? 3) Quais corpos aparecem? 4) Quais roupas e materiais aparecem? 5) Quais pessoas e corpos não aparecem? 6) Quem pode fazer ginásticas?

Enquanto as imagens iam aparecendo, registramos as falas, gestos e expressões discentes que nos tocavam.

IMAGEM 8: Slide 4 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Ele quer ficar forte para poder bater na Mônica. Eu já vi esse episódio. Ele quer ficar forte para bater na Mônica, mas no final ele acaba se dando mal. Ele fica só

⁸⁹ Postagem 6 – Disponível em: <https://youtu.be/Yh7eaXgrMeU>. Acesso em: 12 jul. 2021.

⁹⁰ Postagem 7 – Disponível em: <https://youtu.be/0BujLFedJ0s>. Acesso em: 12 jul. 2021.

um pouco forte e veste uma roupa que tem tipo um balão e a Mônica pega o Sansão e bate na roupa e estoura. Ela continua batendo nele”. [3C]

IMAGEM 9: Slide 6 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Isso é ginástica?”. [4C]

IMAGEM 10: Slide 7 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Pulando corda”; “olha o machão”; “parece o flash correndo”. [4C]

IMAGEM 11: Slide 8 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

Diálogo [4C]:

Criança 1: *“Que isso?”; “quem fez esse?”*

Criança 2: *“Só as mulheres conseguem fazer isso”.*

Professora/pesquisadora: *“Por que?”*

Criança 2: *“porque ela tem mais flexão. Eu consigo fazer isso”.*

Criança 1: “Então faz”.

Criança 2: “Não”.

IMAGEM 12: Slide 12 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Eu não posso ver isso” [3B]; “Oxi, o maluco do programa do limite” [4C].

IMAGEM 13: Slide 13 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Uma criança”; “Nossa gente, fazer roda é ginástica? Desde quando isso é ginástica?”. [3B]

IMAGEM 14: Slide 14 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Mano, que mentira, não está nada realista”. [3B]

IMAGEM 15: Slide 15 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Isso sim é bonito. Os outros não eram. Esse tem muitas coisas”. [4C]

IMAGEM 16: Slide 18 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Quem não consegue se esticar assim?”; “Quando é adulta a pessoa cresce e as mãos fica do mesmo jeito e não consegue colocar a mão no pé. Tem que ficar esticando todinho”; “Ah, é por isso que meu pai não consegue”. [3C]

IMAGEM 17: Slide 19 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Parece um gorila”; “Parece um urubu”; “Parece que está mostrando a bunda, mas é um urubu”; “A foto não está focada”. [3C]

Diálogo [4B]:

Criança: “Professora, sempre que eu treino a minha dança eu tenho que fazer ginástica”.

Professora/pesquisadora: “O que você dança?”

Criança: “Hip-Hop”.

Professora/pesquisadora: “E que tipo de ginástica vocês faz?”

Criança: “Eu não sei. Faço só no treino. A professora fala que tem que alongar no treino e na apresentação”.

IMAGEM 18: Slide 22 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“A mulher está com problema”; “A mulher está com a cabeça na cadeira. Que doido”. [4B]

IMAGEM 19: Slide 24 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Eu sei fazer isso. É tudo fácil”. [3C]; “Eu sei fazer espacate. Se você quer fazer espacate você precisa ir no TikTok que tem tudo”. [4A]

IMAGEM 20: Slide 25 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Só menino feio da pleura. Assim me mata de susto. Cabelo azul mano”; “Só criança feia”. [3C]; “Olha o cadeirante jogando basquete”. [4B]

IMAGEM 21: Slide 27 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas



Fonte: registro discente.

“Olha a menina de biquíni”; “Ó, aquela mulher bombada”; “Olha o tamanho da bunda da outra”. [3C]; “Esse aí é o Hulk, só pode”; “Tá parecendo a mulher elástica”. [4B]; “Bombado”. Nesse momento, a turma começou a dar risada e ao serem questionadas disseram: “Olha o homem prof. Ele tem músculo até no ombro”; “É mulher maravilha”. [4A]

Nesse slide há muitas fotos de fisiculturistas e as crianças (4A) ficaram rindo das posições demonstradas. Sem hesitar algumas se prontificaram a copiar as poses soltando gargalhadas. O riso tem sido frequentemente relacionado à negação e repúdio, como algo que não deveria estar ali.

IMAGEM 22: Slide 28 – Colagem discente sobre corpos nas ginásticas

normais”. “Magro”; “Fortão”; “Cheio de músculos”; “Gordo”; “Mulher”; “Turma da Mônica” [4C]. Quando uma criança falou sobre o corpo gordo, a turma começou a dar risada, perguntamos porque estavam rindo e uma criança disse: “O Alisson chama os outros de gordo, mas quando chama ele, ele não gosta” [4B]. “Todo bombadão”; “Magrinho”; “Tinha um palito”; “Pessoas meio gordinhas, flexíveis e também pessoas elásticas”; “Minha irmã Camile é muito flexível. Ela faz balé e sabe fazer essas coisas” [4A]. “Forte”; “Musculoso”; “Tinha um que parecia o Hulk”; “Magros”; “Palito”; “Barriga tanquinho”; “Gordo”. Perguntamos porque estavam rindo quando o colega disse “gordo” e uma criança respondeu: “Não tinha gordo. Só tinha magro e bem forte. Tinha umas mulheres, mas não tinha gordo” [3B].

Diálogo [3B]:

Criança 1: “É só vovô. Vovô apareceu”.

Criança 2: “Apareceu um especial”.

Criança 3: “Só um de cadeira de roda, mas não era especial. É com o pé quebrado” [na imagem mencionada aparece uma pessoa fazendo o uso de cadeira de rodas jogando basquete]

Nesse momento, uma criança deu risada e a aluna retrucou dizendo:

Criança 2: “Se isso acontecer na sua família você não vai dar risada”.

Diálogo [4B]:

Criança 1: “Sarado. Olha as ideias. Todos são a mesma coisa? Oxi, todos são fortes”.

Criança 2: “As mulheres estão de top e shorts”.

Criança 1: “Ele ia falar outra coisa”.

Professora/pesquisadora: “Que coisa?”

Criança 2: “Eu não ia falar nada”.

Professora/pesquisadora: “O que é um corpo normal?”

Criança 2: “Nem magro, nem gordo, são iguais a vocês. Um corpo médio”.

Criança 1: “Não é morena, nem branca, nem negro”.

Criança 2: “É azul. É os Smurfs”.

Criança 1: “É igual a gente. Pode ser gordo, magro. Não importa. O que importa é a saúde. O que importa pra mim é a família”.

Criança 2: *“O que importa pra mim é Deus. Idoso é normal, pode ser qualquer corpo. Pessoa alta, pessoa magra”*.

Professora/pesquisadora: *“Existe um corpo que não é normal?”*

Criança 1: *“Não! Só se for de alienígena”*.

Criança 2: *“Um corpo muito forte”*.

Com relação às roupas e materiais que aparecem nos registros, as crianças disseram: acessórios de academia, skate, top, negócio de malhar, tênis, bola, chuteira, corda, máscara, bambolês, pesos, cadeira, estojo, bicicleta [4B]; tênis, roupa, capacete, bicicleta, perna de pau, negócio que pega o peso e levanta, ferramenta, garrafa de água [4C]; shorts, calça, sutiã, biquíni, pesos, bicicleta, corda, top, piscina, campo de corrida [4A].

Com relação às pessoas e corpos que não aparecem nos registros, as crianças disseram: *“Um corpo fazendo posição de forte”*; *“Corpo torto”* [3C]. *“Alienígenas”*; *“ETE”*; *“Idoso”*; *“Bebê”*; *“Adolescente”*; *“Pessoa de óculos”*; *“Pessoa gorda”*; *“Anão”* [4B]. *“Famoso”* [4C]. *“Gordos”* [4A].

No decorrer do encontro com o 4A, a partir das narrativas apresentadas pelas crianças, questionamos: por que vocês estão dizendo que não aparece pessoas gordas se na questão sobre quais corpos aparecem vocês citaram as pessoas gordinhas?

Criança 1: *“Pessoas gordinhas e não exatamente gordo”*.

Criança 2: *“Não apareceram pessoas do tamanho de uma bola”. A garota fez o movimento com os braços formando um círculo na frente do seu corpo e, dando risada, acrescenta: “Vocês pararam para pensar que todo gordinho é anão?”*

Professora/pesquisadora: *“Porque você está dizendo isso?”*

Criança 2: *“As pessoas mais gordinhas são mais baixinhas, pode parar para perceber”*.

No encontro com a turma do 4B, quando uma criança citou que não aparecia nenhuma mulher treinando, uma colega a interpelou:

Criança 1: *“Que bullying!”*

Criança 2: *“Não e bullying não. Estamos fazendo a atividade. Tá maluca? Não apareceu nenhuma mulher treinando, só isso”*.

Criança 1: *“Apareceu mulher treinando, sim”*.

Criança 2: *“Ela não está treinando, ela está se mostrando”*.

Professora/pesquisadora: *“O que é uma pessoa que se mostra?”*

Criança 2: *“Fica de um jeito assim, se gabando. Fica se mostrando que tem talento”*.

Na turma do 4C algo parecido aconteceu quando uma criança disse não ter aparecido nenhum famoso:

Criança 1: *“Tinha sim. O skatista, o jogador lá do São Paulo”*.

Criança 2: *“Ele não é famoso. Ele só joga, não ganha, não é famoso”*.

Professora/pesquisadora: *“Quem é famoso? O que precisa para ser famoso?”*

Criança 2: *“Estudar, fazer faculdade, dirigir”*.

Com relação às pessoas que podem praticar ginásticas, as crianças disseram: *“Todo mundo porque todos são iguais”* [3C]. *“Todo mundo”*; *“Atletas”* [4B]. *“Nós, todos nós. Todo mundo pode fazer porque tem exercício mental”*; *“E os bebês? Eles se movimentam e fazem ginástica”* [4C]. *“Todo mundo que quiser”*. A aluna que teceu comentários sobre o corpo gordo na questão anterior disse: *“Todo mundo é todo mundo, não tem mais o que dizer”* [4A]. *“Todas as pessoas com orientação correta”*; *“Todo mundo, menos os bebês e vó que não podem pegar peso”*; *“Ah, as pessoas especiais. Eu já ouvi dizer que têm esportes para pessoas especiais”*; *“Isso se chama deficiente”*; *“são especiais”* [3B].

Diálogo [3C]:

Professora/pesquisadora: *“Todos são iguais? Mas vocês falaram coisas diferentes”*.

Estudando 1: *“Todos são do mesmo sangue”*.

Estudante 2: *“Mentira! Tem tipos de sangue A, B. O sangue do meu primo é ralinho. O meu sangue é branquinho”*.

Professora/pesquisadora: *“Seu sangue é branquinho?”*

Estudante 2: *“A cor vermelha bem clarinha”*.

Diálogo [4B]:

Criança 1: *“Não tem idade, hoje, nem lugar”*.

Criança 2: *“Nem todo mundo pode. O idoso não aguenta levantar 1kg se não ele fica tipo travado. E o bebê não consegue levantar. Criança, adulto e adolescente pode. Idoso e bebê não”*.

Diálogo [4C]:

Criança 1: *“Quase todo mundo pode fazer”*.

Professora/pesquisadora: *“E quem não pode?”*

Criança 1: *“O idoso”*.

Gerou uma tensão na sala e um colega da turma respondeu:

Criança 2: *“Pode sim”*.

Criança 1: *“Pode não”*.

Criança 2: *“Oxi, minha vó faz caminhada todo dia”*.

Criança 3: *“Eles fazem mental, eles se mexem, então pode sim”*.

No final da aula com a turma do 4^a, o Vitor pergunta porque as coisas que elas/es diziam eram registradas. Explicamos que as narrativas deles nos ajudavam a pensar nas próximas aulas e ele respondeu: *“A gente está dando aula para a professora”*. Dando continuidade na conversa, ele diz: *“Professora posso te contar uma coisa? Uma vez eu estava na rua e vi uma pessoa toda tatuada andando de bicicleta e com o cabelo curto. Eu falei para minha vó tomar cuidado para não ser atropelada. Quando eu vi que era uma mulher, eu fiquei com a cara de tacho”*.

Os registros acima nos alertam sobre como certas gramáticas corporais são significadas pelas crianças. Quando referências ao corpo gordo foram apresentadas, as crianças riram, diferente de quando diziam sobre o corpo “palito”, por exemplo. Por mais que “palito” pudesse ser um compreendido como um apelido, não trazia consigo a conotação de repúdio como no caso do corpo gordo. O corpo esbelto, musculoso, não causa espanto e, por vezes, é enaltecido, ao passo que o corpo gordo é posicionado no campo de chacota, deboche, riso. Por vezes, o corpo idoso e do bebê foram mencionados como incapazes e impróprios para a prática das ginásticas.

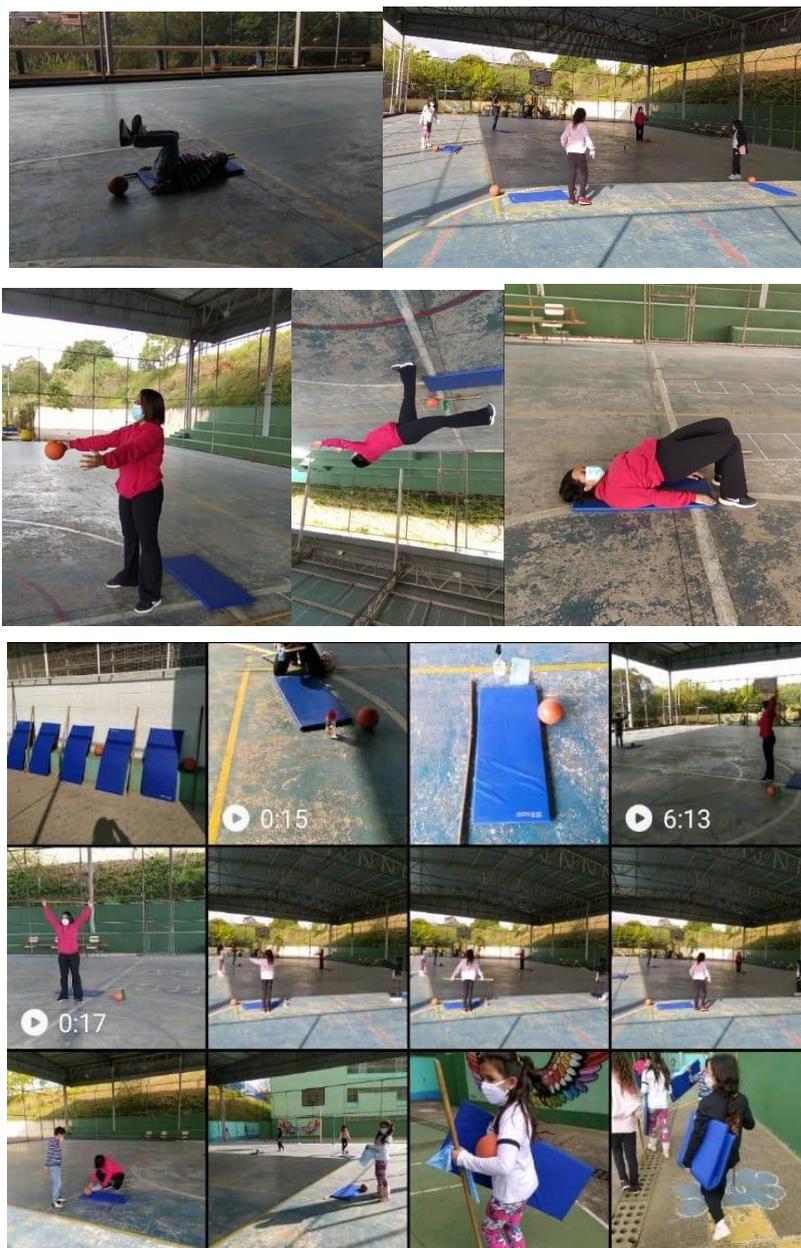
Pensando nos corpos presentes nas ginásticas e fazendo uso dos materiais produzidos pelas parceiras da escola – citadas acima – apresentamos um vídeo⁹¹ sobre o pilates produzido pelas professoras Daniele e Fátima. A primeira relata os motivos de sua escolha pela prática, apresenta alguns equipamentos em um estúdio e alguns registros de movimentos realizados por ela e outras pessoas que frequentam aquele espaço (crianças, adolescentes, adultos e idosos). Já a segunda apresenta registros fotográficos e filmicos vivenciando o pilates em outro estúdio. Enviamos para as crianças pelo *Google Sala de Aula* e, no dia 06 de julho, conseguimos realizar uma vivência com as crianças do 3B a presença da professora Daniele.

Entretanto, para que o encontro pudesse acontecer, separamos 12 colchonetes, 12 bolas e 12 bastões para que todas as crianças tivessem à sua disposição os materiais necessários necessidade de compartilhamento. Após as aulas, todos os materiais foram higienizados e colocados em ambiente arejado até o dia seguinte. Registramos esse momento para que as crianças em casa pudessem entrar em contato com a experiência realizada⁹². Nas duas semanas seguintes realizamos vivências com as demais turmas e grupos. Novos movimentos foram acrescentados pelas crianças. Estudantes que estão acompanhando remotamente foram estimulados a produzir suas vivências do pilates com seus familiares.

Imagem 23 – Vivência prática de pilates com a professora Daniele

⁹¹ Postagem 8 – Disponível em: https://youtu.be/_IXkzDTiLVg. Acesso em: 12 jul. 2021.

⁹² Postagem 9 – Disponível em: <https://youtu.be/ECoa7OIVSAU>. Acesso em: 12 jul. 2021.



Fonte: fotomontagem produzido pela autora.

A tematização continua...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. A. D. **As meninas de costas:** análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uninove, São Paulo, 2014.

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo:** aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação Inicial em Educação Física:** Análises de uma Construção Curricular. 2011. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. **Jornal da USP**, São Paulo, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ensino-superior-remoto-emergencial-questoes-eticas/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BONETTO, P. X. R. A “**escrita-curriculo**” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BOTELHO, R. G. **A utilização da literatura infantil na Educação Física:** diferentes possibilidades educacionais. 2012. 218 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

BORGES, C. C. O. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba:** estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo, Escola de Artes e Ciências Humanas, São Paulo, 2014.

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.

BORGES, C. C. O; NEIRA, M. G. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, 2020.

BRITO, L. T; PEREIRA, E. G. B. (Des)construindo a metodologia: a abordagem queer para pesquisas sobre gênero e sexualidade no campo da Educação Física e esportes. *In:* TELLE, S; LÚDORF, S; PEREIRA, S. (org.). **Pesquisa em Educação Física:** perspectivas sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUTLER, J. **Política de gênero e o direito de aparecer**. In: BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 1. ed. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Revisão técnica Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. 1. ed. nov. São Paulo: N-1edição, 2019a.

BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2019b.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

COSTA, L. M. **As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas**. 2010. Trabalho Complementar de Curso. 95 f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

COPIANO, L. P. **Atuação de estudantes secundaristas e as influências políticas culturais - Escola Estadual Caetano de Campos**. 2017. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Arte, São Paulo, 2017. Disponível em: http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/revisao_final_-_artigo_leticia_usp-_pdf.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

D’ATRI, A. **Com otros ojos. El potencial subversivo de la amistad. Géneros y Sexualidades. La izquierda diario**, 17 mai. 2021. Disponível em: http://www.laizquierdadiario.com/El-potencial-subversivo-de-la-amistad?fbclid=IwAR2ZM6w3LUhAAAHZin6_Lazuj-d172ndm7O4JPWHAEMtuCSuZe48SVmFSeg. Acesso em: 30 mai. 2021.

DEMETRI, F. D. **Judith Butler: filósofa da vulnerabilidade**. 1. ed. Salvador: Devires, 2018.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. et ali. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVIDE, F. P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. *In*: WENETZ, I; ATHAYDE, P. A; LARA, L (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 91-106.

DODO, L. A. S. **Identidade Corporal**: A Influência da Mídia e o Papel da Educação Física Cultural. 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2018.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na Educação Física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DORNELLES, P. G; DAL'IGNAL, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DORNELLES, P. G. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer. *In*: WENETZ, I; ATHAYDE, P. A; LARA, L (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 77 – 90.

DUARTE, L. C; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Revista Humanidades e Inovações**, Palmas, v.7, n.8, p. 282-300. 2020.

ESCUADERO, N. T. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ESCUADERO, N. T. G; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física na escola do campo no Matacavalo. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

FONTES, I. O horror vem de dentro: o abjeto e o corpo político em três contos de Mariana Enriquez. **Revista de Estudos Literários da UEMS**, Mato Grosso do Sul, ISSN: 2179-4456, v. 3, n. 20, dez. 2018.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GERALDES, A. A. L. **Entre sons, texturas e enterradas**. 2016. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte da USP, São Paulo, 2016.

GHERES, A. F. **Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança**. 2019. 125 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

GHERES, A. F.; BONETO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, e219772, ago. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219772er>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4db5RHPkpW44CVGrYtHzk6f/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GRAMORELLI, L. C. **O Impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

GRAMORELLI, L. C. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

HALBERSTAM, J. **A arte Queer do fracasso**. Tradução: Bhuvli Libanio. Recife: Cepe, 2020.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRISTEVA, J. **Poderes do horror: um ensaio sobre abjeção**. Nova York: Columbia University Press, 1982.

LEÓN, A. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. **Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais**, n. 36, ISSN 0104-8015. p. 219-235, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/12872>. Acesso em: 16 jun. 2021.

LEOPOLDO, R. **Teoria Queer & Micropolítica: questões para o ensino médio**. 1. ed. fev. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

LEOPOLDO, R. **Cartografia do pensamento queer**. 1. ed. Salvador: Devires, 2020. 280 p.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos:** a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LINS RODRIGUES, A. C. **Jogos de Construção nas aulas de Educação Física:** alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola:** racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

LINS RODRIGUES, A. C. **Culturas negras no currículo escolar:** apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de Educação Física no Estado de São Paulo:** Quais as políticas em jogo? 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

MACEDO, E. E. de. **Educação Física numa perspectiva cultural:** análise de uma experiência em creche. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MALDONADO, D. T. **Didática(s) da Educação Física:** novas perspectivas pedagógicas na Educação Básica brasileira. 2020. 314 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

MARTINS, J. C. J. **Educação Física, Currículo Cultural e Educação de Jovens e Adultos:** novas possibilidades. 2019. 381 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

MAZZONI, A.V. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”:** Relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Série Cadernos da Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 80 p.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças**: por uma analítica da normalização. 2015. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acessado em: 15 dez. 2019.

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

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5030>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5030>. Acesso em: 10 mai. 2020.

NASCIMENTO, A. S; NUNES, M. L. F. A mulher árbitra de futsal: entre a norma e a resistência. **Intersecções: revista de estudos interdisciplinares**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 197-219, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/irei.2014.13479>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/13470>. Acesso em: 20 jan. 2019.

NASCIMENTO, A. S; MORAES, C. X. BARBOSA, C. H. G. O OUTRO TEM ALGUMA COISA A DIZER? A teoria queer como prática de articulação das vozes silenciadas. In: NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. vol. 13.

NASCIMENTO, A. S. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo, ano III, v.1, julho. 2017.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. DOI: [10.1590/S2175-62362012000200015](https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200015). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf>. Acessado em: 08 jan. 2019.

NEIRA, M. G. **O currículo da Educação Física e a construção de identidades**: um estudo das representações dos sujeitos acerca das manifestações corporais e dos seus praticantes. 2014. 11 f. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F; LIMA, M. E (org.). **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2014. 282 p. v. 2.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. **A perspectiva dos professores com relação à abordagem da(s) diferença(s) no currículo cultural da Educação Física**. 2020. 35 f. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 25-43.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NUNES, M. L. F. **A arte do egresso de Educação Física na sociedade globalizada**. 2016. 137 f. Relatório de pesquisa. (Pós-Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? *In*: NEIRA, m. G; NUNES, L. F (org.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). 1. ed. Curitiba: CRV, 2016a. vol. 13.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, K. R. **Currículos com crianças**: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana. 2019. 167 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA. G. N. B; NEIRA, M. G. Contribuições Foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v. 35, e198117. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-46981981177>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZ35xsmMTszWMvNZ6rbM4xB/?lang=pt>. Acessado em: 10 mai. 2020.

OLIVEIRA. G. N. B. **A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física**: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si. 2020. 171 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2037, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.093>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/3QqDzZ3yGKc8gzV4PLPHYjR/?lang=pt>. Acessado em: 20 mai. 2021.

OLIVEIRA, T. R. M. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, ISSN 1809-4309, maio/ago. 2016. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.000>. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 mai. 2021.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias de analíticas. In: MAYER, D. E; PARAÍSO, M. A (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 2 p. 411-437, ISSN: 2236-532X, jul./dez. 2015.

PELUCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicos**, Salvador, 1. ed., e-ISSN: 2358-0844, mai./out. 2014. Disponível em: www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/index. Acesso em: 16 fev. 2021.

PINTO, J. P. O percurso da performatividade. **Revista Cult**, São Paulo, 14 nov. 2013. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-percurso-da-performatividade-183-nov2013/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PORTO, T. S. A incômoda performatividade dos corpos abjetos. **Periódico Eletrônicos em Psicologia**, São Paulo, v. 39, n. 62, ISSN: 0101-3106, p. 157-166, ago./dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31062016000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2021.

PRECIADO, P. B. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2017.

PRECIADO, P. B. As palavras que não posso lhe dizer (ou A impossível dedicatória). **Select**, tradução: Betina Zalberg, 11 mai. 2020. Tradução. Disponível em: <https://www.select.art.br/as-palavras-que-nao-posso-lhe-dizer-ou-a-impossivel-dedicatoria/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PRINS, B; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Ponto de vista. **Revista Estudos feministas**. Vol. 10, n.01, p. 155-167. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100009>. Acessado em: 10 jan. 2021.

RANIERRY, T. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RANIERRY, T. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 19-48, ISSN 1984-6487, abr./apr. 2017.

REIS, C. D. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, E.; PARAÍSO, M. A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

REIS, C. D; PARAÍSO, M. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, p. 237-256, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WBgywHMfD7CrPL4ZhyBdwGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RODRIGUES, C. **Escritas: filosofia e gênero**. Coleção X. Organização: Rafael Haddock-Lobo. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

SÁ, K. R. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

SALOMÃO, A. F. **Pesquisas etnográficas em Educação Física escolar: um balanço de dissertações e teses**. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

SANTOS, D. R. **Além da quadra: problematizando a cultura corporal nas aulas de Educação Física no município de Praia Grande 2020**. 199 f. Dissertação (Mestrado profissional). Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTOS, I. L; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1–19, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658048>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, A. O. Movimento de ocupação das escolas em São Paulo: lições da juventude. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 186, ano XVI, ISSN: 1519.6186, p. 160-163, nov. 2016. DOI: <http://orcid.org/0000-0003-1789-7857>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34135>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, S. S.; NUNES, M. L. F. **Programa Segundo Tempo** – os objetivos e efeitos dos projetos esportivos sociais. 2007. 61 f. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Esporte Escolar. UNB/ME, São Paulo, 2007.

SILVA, S. S. **Educação Física Escolar versus projeto social esportivo**: “Quando os donos da casa perdem o jogo”. 2010. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SOUTO, C. Ler Judith Butler: live com Mariana Fischer. **Youtube**, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JLIo1P2DaaA&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M. **Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na Educação Física escolar**: revelações dos cenários estaduais brasileiros. 2015. 151 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Protocolo volta às aulas**. 2. ed. mar. 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Protocolo_SME_versaoII.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

SUMARA, D. DAVIS, B. SHOGAN, D. Teoria Queer: abordagens lésbica e gay. Implicações para o projeto de pesquisa. In: SOMEKH, B. LEWIN, C. (Org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

TAYLOR, A. Examined life: Judith Butler & Sunaura Taylor. **Youtube**, 06 out. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kasZiFURYpQ>. Acesso em: 23 ago. 2020.

ORENSTEIN, J; MONTEIRO, R. O que é ser trans: entrevista com Helena Vieira. **Nexo Jornal**, 06 dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSswUvSnPgQ&t=1232s>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física**: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

ZANATTA, E. M. Documento e identidade: o movimento homossexual no Brasil na década de 80. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 3, n. 5/6, fev. 2011.