

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

CYNDEL NUNES AUGUSTO

**Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos
feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**

**São Paulo
2022**

CYNDEL NUNES AUGUSTO

**Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer
(decolonial) e a Educação Física cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

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

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

**São Paulo
2022**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ne Nunes Augusto, Cyndel
Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural / Cyndel Nunes Augusto; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2022.
167 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação Física. 2. currículo cultural. 3. gênero. 4. Teoria Queer. 5. queer decolonial. I. Garcia Neira, Marcos, orient. II. Título.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa é fruto de encontros. Um encontro com minhas inquietações; com parceiras e parceiros de graduação que, de mãos dadas comigo, trilharam um percurso que expandiu os horizontes; com as professoras e professores da graduação que cruzaram meus caminhos e me puseram em trânsito com mais dúvidas e anseios; com a Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna que, em 2015, me convidou para realizar uma investigação de Iniciação Científica, apresentando o universo da pesquisa e os estudos sobre gênero e educação, com uma generosidade e paciência que me fizeram sentir muito acolhida; com o Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, por meio de quem conheci, durante as aulas da graduação, a Educação Física cultural, com a qual me encantei, e ao trabalho desenvolvido pelas/os docentes que afirmam colocá-la em ação; com o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF), do qual me aproximei efetivamente no 2º semestre de 2018 e que é sempre tão provocativo e cheio de discussões potentes. Encontros e mais encontros que me trouxeram até aqui.

Por isso, não poderia deixar de reafirmar, como tantas e tantos que vieram antes de mim, que uma pesquisa não se faz sozinha. Se hoje pesquiso, é porque muitas lutaram para abrir portas para as mulheres na academia, por direitos fundamentais como a educação, para que fôssemos reconhecidas enquanto sujeitos. Se hoje pesquiso, é porque muitas e muitos pesquisadoras/es se empenham na produção de estudos inquietantes, provocadores, que movem pensamentos e buscam fissurar as normas, na tentativa de produzir um mundo melhor (e vale ressaltar que vivemos num país cujo governo atual pouco se importa com a ciência, principalmente as Ciências Humanas e investe no sucateamento das universidades públicas). Se hoje pesquiso, é pela possibilidade de estar me baseando em pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas por outras/os pesquisadoras/es nas minhas áreas de interesse. Agradeço imensamente a todas essas pessoas que me antecederam, abrindo espaço para que hoje estejamos aqui, àquelas que hoje constroem estes caminhos junto comigo e a quem dará continuidade a esse processo.

Mas também me fortaleci nesse caminho com pessoas próximas, que construíram a pesquisa junto comigo em diferentes aspectos. Além de todos os encontros arrebatadores que já citei, aos quais sou eternamente grata, agradeço também à minha mãe, Dilcea Cyrne Alves Augusto, que além de exemplo de mulher forte e determinada, foi paciente em meus momentos de estresse e dividiu comigo muitas das demandas cotidianas durante o período.

Agradeço novamente ao meu orientador Marcos Garcia Neira, sempre tão atento, acolhedor e respeitoso, que sempre me incentivou e que, de maneira muito generosa, trilhou comigo este percurso do Mestrado. Você é uma pessoa e pesquisador inspirador. Agradeço à minha enorme rede de apoio, com muitas pessoas queridas, que compartilham comigo as alegrias e dificuldades da vida - parceiras/os que surgiram na época da faculdade, do próprio Mestrado, das escolas nas quais trabalhei/ trabalho, dos cursos que fiz... são muitas as pessoas que não só me mantiveram em pé em anos tão complicados como estes, como me ouviram falar e falar e falar incansavelmente sobre o trabalho, partilhando reflexões, críticas, sugestões, opiniões. Muito do que tenho nesta pesquisa é fruto dessas conversas diárias com todas e todos vocês. Agradeço às professoras Priscila Dornelles e Daniela Auad pelas provocações no Exame de Qualificação, pois os apontamentos foram fundamentais para seguir à produção da dissertação, além de serem pesquisadoras inspiradoras. Agradeço às crianças do 5º ano que acompanhei por um semestre, que construíram comigo não só os materiais de análise, mas uma rede de afeto e carinho, e ao professor Leandro, um parceiro com o qual aprendi muito. E por fim, agradeço à Faculdade de Educação por tanto nestes longos 9 anos entre a graduação e a pós-graduação. Todos os encontros que tive neste espaço me transformaram. "Eu sou porque nós somos!"

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

Francisco Mallmann

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa-ação buscou identificar as potencialidades da Educação Física cultural no trato das questões de gênero e sexualidade, de maneira a pensar a produção de cenas didáticas que permitam apostar em formas outras de estar no mundo e fabricar práticas corporais que sabotem o cis-tema heteronormativo. Epistemologicamente falando, promoveu-se o encontro entre os estudos feministas, a Teoria *Queer* e *queer* decolonial com intervenções pedagógicas culturalmente orientadas. Nesse emaranhado de reflexões, priorizou-se o encontro com os corpos-docentes e corpos-discentes, onde o chão da escola e as experiências ali vividas teceram a possibilidade de alianças. O trabalho de campo ocorreu no 2º semestre de 2019 em uma escola pública na região do Capão Redondo, Zona Sul da cidade de São Paulo, com uma turma de 5º ano juntamente com o professor responsável pelas aulas. Consistiu na tematização do basquete com olhar atento aos conflitos e disputas relacionadas às questões de gênero, tendo sido permeada por problematizações, aprofundamentos, ampliações e desconstruções, inspiradas nos construtos teóricos de Judith Butler, Paul Beatriz Preciado, dos estudos *queer* (decoloniais) e da Educação Física cultural. O currículo cultural mostrou-se potencialmente performativo (onde se faz uma vez e de novo, em um movimento no espaço público de repetição que difere, e que permite a criação de novas zonas de reconhecimento e inteligibilidade) e prótico (onde, a partir do acoplamento de próteses contrassexuais, se permite o desmantelamento do cis-tema que se pretende natural, pois escancara o caráter ficcional e produzido dos corpos generificados). Concluiu-se que o processo de descolonização do currículo precisa caminhar com o de descolonização do olhar da/o docente, para que esteja sensível às diferenças e possa entendê-las como condição de existência, abrindo-se ao incerto e às fagulhas criativas de como produzir próteses com potencial contrassexual. Por fim, inferiu-se, sempre no campo das apostas, que as próteses situações didáticas e princípios ético-políticos permitem alargar as possibilidades de tratar as questões de gênero nas aulas de Educação Física, de forma a tentar interromper a produção de corpos-generificados de maneira binária.

Palavras-chave: Educação Física; currículo cultural; gênero; queer; decolonial.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

The present action-research sought to identify the potential of cultural Physical Education in dealing with gender and sexuality issues, in order to think about the production of didactic scenes that allow relying on other ways of being in the world and constructing body practices that disrupt the cis-heteronormative theme. Epistemologically speaking, the meeting between feminist studies, Queer Theory and decolonial queer was promoted through culturally oriented pedagogical interventions. In this tangle of reflections, the meeting with teacher-bodies and students-bodies was prioritized, where the school floor and the experiences lived there wove the possibility of alliances. The fieldwork took place in the 2nd semester of 2019 in a public school in the region of Capão Redondo, located in the south of São Paulo, with students from 5th grade and the teacher responsible for the classes. It consisted of the thematization of basketball with an attentive look at conflicts and disputes related to gender issues, having been permeated by problematizations, deepenings, expansions and deconstructions, inspired by the theoretical constructs of Judith Butler, Paul Beatriz Preciado, queer studies (decolonial) and the Cultural Physical Education. The cultural curriculum proved to be potentially performative (where it is done once and again, in a movement in the public space of repetition that differs, and that allows the creation of new zones of recognition and intelligibility) and prosthetic (where, from the coupling of countersexual prostheses, the dismantling of the cis-theme that is intended to be natural is allowed, as it opens up the fictional and produced character of gendered bodies). It was concluded that the process of decolonization of the curriculum needs to go hand in hand with the decolonization of the teacher's gaze, so that he/she is sensitive to differences and can understand them as a condition of existence, opening themselves to the uncertainty and creative sparks of how to produce prostheses with countersexual potential. Finally, it was inferred, always in the field of bets, that prostheses didactic situations and ethical-political principles allow expanding the possibilities of dealing with gender issues in Physical Education classes, in order to try to interrupt the production of gendered-bodies in a binary way.

Keywords: Physical Education; cultural curriculum; gender; queer; decolonial.

LISTA DE SIGLAS

LGBT+ - Lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais. O símbolo + significa que existem mais categorias nessa sigla

USP - Universidade de São Paulo

AAAXVO - Associação Atlética Acadêmica XV de Outubro

LAAUSP - Liga Atlética Acadêmica da Universidade de São Paulo

GPEF - Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Lousa com o registro das falas das crianças para discussão	74
Imagem 2 - Encontro com o árbitro Saulo. Momento de perguntas das crianças	78
Imagem 3 - Momento em que as crianças se organizavam para fazer perguntas após a fala da Bruna e do Thiago	86
Imagens 4, 5, 6 e 7 - Comentários das crianças sobre as atividades propostas no semestre	91-92
Imagem 8 - Jogos reduzidos	95
Imagem 9 - Crianças jogando basquete. Bola, artefato cultural, prótese contrassexual	101
Imagem 10 - Corpos em movimento, cena de acoplamento próstético bola-jogo adaptado-disputas	141

Sumário

Fios e tramas: tessituras de histórias e encontros na pesquisa	13
1. Procedimentos e métodos de pesquisa- território, sujeitos e localidades	33
2. Situando gênero - uma leitura da trajetória da pesquisa-ação	42
3. Educação Física e currículo(s) - uma pequena retomada histórica	57
4. Corpos em experiência - encontros e afectos entre docentes e discentes	69
5. (In)possibilidades contrassexuais no currículo cultural de Educação Física- potenciais prostéticos	103
6. Encontros no cu do mundo: cruzamentos entre o queer decolonial e o currículo cultural da Educação Física	126
(In)conclusões - possíveis apontamentos	146
Referências bibliográficas	162

Fios e tramas: tessituras de histórias e encontros na pesquisa

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

As lutas travadas pelos direitos dos grupos subalternizados -das mulheres, das negras e negros, indígenas, das trabalhadoras e trabalhadores, das/os LGBT+¹ e de tantos outros grupos marginalizados socialmente- vêm sendo reportadas em diversas pesquisas. Direitos esses que foram sendo conquistados ao longo dos anos através de muita articulação e luta dos movimentos sociais e que, em períodos históricos em que se vê a ascensão do fascismo, são facilmente questionados. No Brasil, uma onda conservadora tem gerado retrocessos no que tange às conquistas políticas desses grupos, fazendo com que esses movimentos sofram com ataques e com a retirada de direitos. Este movimento não é de agora, tendo em vista que faz parte do legado genocida do colonialismo, mas se intensifica com a presença de membros no governo federal que produzem políticas de morte. Na educação, o cenário não poderia ser diferente. Discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade cultural, por exemplo, têm sido vetadas e projetos vêm sendo criados na tentativa de que tais assuntos não sejam abordados². A universidade, os programas de pós-graduação e o apoio à pesquisa têm sofrido com cortes orçamentários que impactam diretamente na produção científica (e vale salientar que os investimentos nas ciências humanas já eram insuficientes). Se por um lado há a preocupação

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

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

pela paralisação de pesquisas importantes a curto prazo, por outro, há a possibilidade que a conjuntura fique ainda mais grave, pois o projeto político que vem sendo implementado pelo governo atual é de desmonte da educação pública e da ciência. Além dos diversos cortes, pode-se perceber isso a partir do movimento que vem ganhando força de negação da ciência e de validação de informações veiculadas informalmente nas diversas redes de comunicação. Tudo isso se intensifica em um período de pandemia que atingiu o Brasil em março de 2020. À medida em que o permanente estado de crise que a população mundial tem vivido se acentua, escancaram-se as desigualdades existentes, colapsando ainda mais uma situação já tensa e tenebrosa. Vivemos, entre 2020 e 2021, um luto coletivo, com a perda de centenas de milhares de vidas, sujeitos com diferentes histórias que deixaram aqui colegas, parceiros/as, familiares. O projeto de governo, ao longo da pandemia, foi pautado no descaso, no ódio, na propagação de notícias falsas, no incentivo à aglomeração, no descrédito na ciência e na produção de políticas de morte. Para Boaventura de Sousa Santos (2020, s/n):

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. (SOUSA SANTOS, 2020, s/n)

Dessa maneira, se torna urgente a criação de alianças, onde mudanças sociais devem ser pensadas a partir de uma perspectiva de lutas e processos de subversão criativos que combatam o racismo, o machismo, o sexismo, as opressões ligadas às questões de classe e tantas outras que o neoliberalismo, capitalismo e a ocidentalização das formas de viver a vida promovem. Essas alianças têm de existir como forma ética de fortalecimento de si e do próximo, onde sujeitos possam produzir narrativas outras a partir de processos de tensionamento e questionamento dos discursos hegemônicos e de processos reflexivos sobre

o que se tem por verdades absolutas, sentindo-se potencializados em seu estar no mundo. Precisamos de movimentos baseados na solidariedade, no cuidado e também na raiva contra as injustiças. Para Judith Butler (2017, p. 43):

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

Em meio a este cenário, ainda é possível perceber movimentos de resistência, como, por exemplo, a política de reserva de vagas no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, com implementação no processo seletivo de 2021/2022 em que constaram 40% das vagas para negras/os, 5% para indígenas, 5% para pessoas com deficiência e seis vagas para pessoas trans. Esta é uma grande conquista em uma universidade que, embora pública, ainda segue elitizada. Desta maneira, em um momento histórico de retirada de direitos, de naturalização de discursos violentos contra os grupos subalternizados e de uma pandemia que escancara os projetos de controle da vida e produção de morte, pensar na criação dessas alianças é urgente, e a pesquisa tem uma função social de extrema importância nesse processo.

Nessa conjuntura, em que a ciência e as universidades públicas sofrem ataques e diversas/os pesquisadoras/es e professoras/es da Educação Básica vêm sendo perseguidas/os por trazerem à baila os debates sobre os marcadores sociais da diferença, vale me perguntar: qual problema vibra em minha pesquisa? Qual é a força que vem me pedindo passagem, há tanto tempo e de distintas maneiras, que me move a investigar e escrever? A escrita que vem é efeito de um pensamento-corpo em movimento constante. É fruto desse jogo infinito de confusões que potencializam o viver e o pensamento crítico, e que serão essenciais no decorrer da pesquisa. Um pulsar na dúvida e na incerteza, sendo tomados como um processo necessário para uma constante transformação, como possibilidade de criação de novos mundos e novos fazeres pedagógicos - produção incessante e imprevisível. A desmontagem do sujeito, o desnudamento de um corpo que se pressupunha ontológico e cheio de verdades, para então nos entendermos como corpos em movimento constante, em desestabilização incessante. A própria pesquisa, nesse sentido, tem esse lugar. Muito mais do que nos

mantermos na certeza de nossos objetos de pesquisa e de nossas respostas acertadas sobre o que vamos encontrar, temos que nos permitir atravessar pelas forças que se farão presentes nesse processo, pelo material analisado, pelo pensamento-movimento-criador de uma pluralidade de corpos pulsantes e possibilitadores de outras formas de viver. Deixar explodir os sentidos outros, atravessar o pensamento das autoras e autores como força e não como consulta enciclopédica de conceitos que serão instrumentalizados para a explicação de algo que extrapola explicações. Por que, afinal, o que mais seria a vida e as relações (de gênero) que não um extrapolar constante do que nossos olhos e percepções acessam e compreendem?

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

Toda pesquisa é motivada por interesses individuais e/ou coletivos dos sujeitos que a produzem. Sujeitos esses situados, localizados, corporificados, e que ao mesmo tempo transcendem tudo isso. Essa ciência produzida, segundo Guacira Lopes Louro³ (2018) não é desinteressada ou neutra. Ela está situada em determinado lugar, contextualizada. Uma pesquisa feminista, por sua vez, é interessada e comprometida, segundo a autora, com as

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

vozes que historicamente tentaram silenciar (e falar sobre isso não implica dizer que os processos de silenciamento acontecem de maneira linear, previsível e mantendo um formato fixo, muito menos que não há resistência). A ciência valorizada e reconhecida foi desenvolvida e criada por homens, brancos, heterossexuais e cisgênero⁴, que representavam a norma da humanidade. Com a reivindicação das mulheres por espaço e visibilidade no desenvolvimento dessa ciência, em um primeiro momento, desenvolveram-se pesquisas *sobre* mulheres, ainda escritas por homens. Depois, passou-se a situar as vozes (e voz aqui se coloca no sentido que perpassa a palavra, o diálogo, mas se coloca no sentido de existência) dessas mulheres num campo de comprometimento de que as novas pesquisas fossem feitas *por e para* mulheres. Num momento posterior, percebeu-se que a coexistência de marcas que constituíam esses sujeitos era importante, sendo os recortes de raça, etnia, sexualidade e classe social, por exemplo, atrelados em muitas dessas pesquisas, além de se compreender que também era preciso falar sobre as masculinidades (tema de muita controvérsia, já que algumas teóricas feministas consideravam que falar sobre masculinidades era novamente jogar luz num sujeito historicamente exaltado). Houve, ainda, um tensionamento com relação ao termo mulher e às reivindicações a partir dele, no sentido de questioná-lo e à possibilidade de aprisionamento das experiências e formas de existência a partir de um termo universalizante e incapaz de refletir todas as reivindicações do movimento. Esta questão, porém, será tratada mais adiante no capítulo de breve retomada histórica dos movimentos feministas e do surgimento dos estudos de gênero.

Dessa maneira, este trabalho também se reconhece enquanto feminista, situado, leva em consideração a pluralidade dos sujeitos e a coexistências de características que os constituem. Considera também o local de onde parte a pesquisa, ou seja, não tem o princípio de universalizar as reflexões aqui colocadas, tendo em vista que serão feitas a partir das especificidades da pesquisa de campo, do contexto educacional do Brasil, com ênfase nas peculiaridades do currículo cultural da Educação Física e levando em consideração as relações de poder que permeiam as relações (de gênero) nessas circunstâncias.

Entendendo que neste relatar a mim mesma me é possível vislumbrar as implicações da temporalidade social neste sujeito que somos (e somos, pois este *eu* é constituído na relação, na aliança, na troca, no afecto), torna-se importante destacar pontos em minha

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

trajetória⁵ que demonstrem de onde surgiu o interesse por investigar as questões de gênero, o corpo, as práticas corporais e o currículo cultural. Para começar a percorrer este caminho, escolho trazer a letra da música Ain't Got No/ I Got Life de Nina Simone:

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

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

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

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

Eu tenho uma vida
Eu tenho vidas!

Tenho dores de cabeça, e de dente
E tenho horas ruins, assim como você

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

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

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

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

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

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

Escola. O professor entrava na sala, fazia a chamada e, mal terminava, a turma já tinha saído às pressas para a quadra. "*Ainda bem que chegou a hora de sair da sala de aula, poder esticar as pernas*", pensamento e fala recorrente na turma. O professor que me acompanhou da então 6^o série até o 3^o ano do colegial costumava levar três bolas - a de handebol, a de futsal e a de vôlei. Na escola havia duas quadras, uma grande e coberta, com um chão levemente cuidado, gols e cestas em boa qualidade; e uma outra pequena, aberta,

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DQp8_1QbKX8. Acesso em 28 out. 2021.

com a rede dos gols furadas e o chão esburacado. Os meninos chegavam correndo e já começavam a escolher os times, e aquele momento era imprescindível, quando o capitão escolhia os que considerasse melhores para o seu time. Os meninos que não queriam jogar por não gostarem do esporte, geralmente usavam o tempo para conversar. Confesso que não tenho grandes lembranças das meninas participando daqueles jogos, que por sinal eram sempre de futebol. Também existiam três grupos de meninas - as que jogavam vôlei na lateral da quadra, as que iam para a quadrinha - como foi apelidada - para jogar handebol, e as que ficavam nas arquibancadas mexendo nos celulares que à época eram novidade, ou conversando. Era um jogo de forças. Depois de um tempo, começamos a negociar um revezamento com o pessoal do futebol para podermos jogar naquela quadra, principalmente porque, nos dias de chuva, a quadrinha não era utilizada. Com muitas faíscas, um rodízio passou a ocorrer, sendo a quadra maior ocupada quinzenalmente por cada um dos grupos. Nunca foi proposto ou pensado nenhum outro tipo de divisão ou de ocupação do espaço. A quadra era lida como lugar de esporte e os grupos que ocupavam deveriam dividir-se entre meninas e meninos. Mais resistência. Alguns meninos que também gostavam de handebol pediam para jogar conosco e nós deixávamos. E nessa divisão de times também tinha a busca por encontrar o que se entendia pelas melhores parcerias, quem faria o time chegar à vitória. No geral, o professor não participava muito do processo. Após a chamada, ele nos entregava a bola e deixava que decidíssemos o uso do espaço entre nós mesmas/os, mas no fim do bimestre a nota era dada a partir da participação individual de cada estudante. *"Não vale ficar sentada, tem que pelo menos jogar vôlei na lateral da quadra"*, ele dizia. E nessa sede pela nota, algumas e alguns destas/es estudantes, que se negavam a praticar a mesma "aula" sempre, performavam uma cena para convencer o professor que elas/es também podiam ter suas notas no boletim. Tentativa de fissura, transgressão. Um time de handebol feminino que disputava campeonatos treinava no contraturno, mas eu, que comecei a trabalhar e ajudar minha mãe com 13 anos, não tinha tempo de participar. Mais do que amor pelo handebol, crescia uma vontade de entender quais as potencialidades daquele corpo-movimento nas práticas corporais.

Essa narrativa é minha, mas também de tantas/os outras/os estudantes que tiveram vivências semelhantes na Educação Física. Momentos de disputas, acirramentos, negociações, (in)visibilidades, transgressões, sempre dentro das relações de poder. Essa história, materializada, por exemplo, nas memórias que sempre surgem em diálogos sobre a

Educação Básica, mas também em meu corpo, amante de handebol até hoje, me levaram a ocupar muitos espaços depois de concluir o Ensino Médio. Já na faculdade, desde meu primeiro ano integrei a Associação Atlética Acadêmica XV de Outubro (AAAXVO), onde pude conhecer o ambiente do esporte universitário e a proposta de uma atlética que não se aproximava da maioria das outras com as quais fui tendo contato, já que afirmava sua posição política, mesmo que apartidária. Ao todo foram 5 anos de gestão, muitos cargos acumulados, a criação do Handebol Educação, que não conseguia se consolidar há anos e que eu não só vi ressurgir, mas também participei do processo de construção em 2013, meu ano de ingresso. Minha passagem pelas gestões da Atlética sempre foram pautadas em pensar um espaço diferente do que eu tive, e em certa medida parecido com o que eu tive. Isso porque hoje eu consigo perceber que o grupo de meninas com as quais eu estudei sempre empregou certa resistência na estética de aula que nos era possibilitada, com as estratégias e conhecimentos aos quais tínhamos acesso na época. E é exatamente isso que gera as fissuras e possibilidades outras de vivência e existência. A cada dia uma diversidade de perguntas me inquietavam e motivavam a pensar, em conjunto com outras pessoas, o que queríamos que fosse a Atlética XV de Outubro. Onde estavam os corpos negros, lidos como deficientes, os corpos LGBTQs+, os corpos pobres, os corpos mulheres? Onde estava a diversidade de práticas corporais no ambiente universitário atleticano? Onde estava o engajamento das atléticas nas pautas que nos são tão caras?

E nesse pensamento-movimento fomos, gradativamente, trazendo essa variedade para dentro da nossa atlética e para a Liga Atlética Acadêmica da USP (LAAUSP). Não é minha pretensão discorrer sobre a participação intensa nessa entidade, pois muitas foram as discussões e ações propostas, mas cabem alguns exemplos de nossas investidas nesses anos: iniciamos a discussão sobre alterações nos regulamentos dos campeonatos internos da USP para que atletas trans pudessem jogar no time relacionado à sua identificação de gênero, bem como a permissibilidade do uso do nome social mesmo sem constar na documentação, ambas as propostas aprovadas; iniciamos a criação de um documento com ideias de políticas de incentivo e democratização do acesso ao esporte e às demais práticas corporais; oferecemos base, enquanto gestão, para a criação de diversos times e equipes da nossa faculdade, estabelecendo parcerias com outros institutos interessados nessas ações, dentre tantas outras desenvolvidas ao longo do tempo. Essa é uma etapa importante que mostra o movimento que as experiências antes vividas gerou no meu corpo. Tudo isso junto à entrada em uma

faculdade que representou uma rasteira, um arrastão em muito sobre o que eu entendia sobre a vida e o mundo. Ali eu tive contato com os movimentos sociais, com parceiras e parceiros (de docentes a amizades de turma e/ou da experiência no esporte universitário) que tanto me inspiraram, que me tiraram da minha zona de conforto, que toparam andar de mãos dadas comigo nesse longo e difícil trajeto que seria a passagem pela universidade e por tantos conhecimentos aos quais eu jamais imaginei ter acesso. Pessoas que me constituem no que eu sou, onde, no encontro com esse Outro, me foi possível mudar e me manter mudando radicalmente e num movimento sem fim. Para Helena Vieira (2019, p. 128):

Apenas o encontro possibilita o afeto. O encontro entre corpos. Mas, afinal, o que é um corpo? Para Espinosa é potência em ato. Um corpo é a potência em ato da afecção capaz de afetar outros corpos. O encontro dos corpos, portanto, é o que possibilita os afetos. Sem encontro, nada se constitui e nada se desconstitui, pois não há afetação alguma.

E nesse pulsar de desejos, por entender este encontro entre os corpos e o que surge desses afectos, me encontrei com os estudos de Educação Física distintos daquela experienciada em minha trajetória escolar. As aulas não seriam reduzidas à execução do movimento propriamente dito, existindo uma preocupação em se conhecer os sistemas de significados das práticas corporais e dos sujeitos que delas fazem parte. Fui conhecendo sobre um currículo de Educação Física onde se tinha a valorização dos saberes discentes, a problematização de questões que apareciam ao longo da investigação sobre as práticas corporais, onde se propunha uma justiça curricular, e dentre as tantas especificidades que constituem a Educação Física cultural⁷, uma dos aspectos que mais me chamou atenção foi a possibilidade de problematizar, aprofundar, ampliar, desconstruir e ressignificar muitas das enunciações discentes que trazem questões sobre os diversos marcadores sociais, mas principalmente sobre gênero e sexualidade.

A feminilidade e a masculinidade são constructos performáticos e prostéticos que criam e moldam os corpos, as experiências de vida e as formas de estar no mundo desde a infância, engendrando impeditivos e produzindo possibilidades delimitadas de corpos-vida. Segundo Daniela Finco (2003, p. 95), uma única forma de feminilidade ou outra de masculinidade são inscritas em nossos corpos pela sociedade, deixando marcas de sua cultura, e “As crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do

⁷ As características do currículo cultural da Educação Física serão apresentadas mais adiante.

tempo que permanecem na escola”. Berenice Bento (2011, p. 555) também reflete acerca da escola nesse cenário, dizendo que "A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade". Mesmo entendendo que a escola é uma instituição com potencial de tensionar, questionar, deslocar e fissurar essas naturalizações que se inscrevem nos corpos das crianças, e de produzir possibilidades outras de existir, percebe-se que também a escola é instituição que produz estas próteses de gênero, que instaura normas de ser e agir no mundo, que por vezes não acolhe os sujeitos dissidentes. O que podem estes corpos na escola? Quais corpos cabem nessa instituição? Onde se localiza a Educação Física em meio às produções performáticas e generificadas de sujeitos? Desse cenário, vibram algumas perguntas que constituíram os interesses da minha escrita-pesquisa: quais são as possibilidades de escape dessas normatizações? O que pode um corpo que escapa do imaginário-produtivo fechado de feminino e masculino? Como esses encontros singulares entre corpos nas aulas de Educação Física podem produzir afetividades transformadoras? Foi aí que meus encontros com o currículo cultural da Educação Física me conduziram ao interesse pela pesquisa, por desejar entender quais potencialidades poderiam existir neste currículo em que docentes afirmam valorizar e potencializar as diferenças, a produção de espaços e sujeitos democráticos e solidários, dando visibilidade ao trabalho que já vem sendo realizado por um grupo cada vez maior de professoras e professores.

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

marcação das diferenças físicas entre homens e mulheres. Para Paul Beatriz Preciado (2017, p. 25):

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

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

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

contato, a partir de 2018, com o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF⁸), pude intensificar minha relação com as discussões sobre o currículo cultural da Educação Física, ampliando reflexões e ressignificando muito do que eu pensava, sendo que as trocas com as pessoas integrantes do grupo foram fundamentais para compreender nuances dessa concepção. Desmistifiquei, borrei, desconstruí e reconstruí discursos aos quais tive acesso antes e pude fissurar e tensionar determinados conhecimentos previamente acessados. O currículo acessado na graduação, bem como os encontros que tive ao longo de minha trajetória acadêmica, foram de extrema importância para que eu pudesse me enxergar no mundo e enxergar o mundo através de uma outra perspectiva. Nesse sentido, salienta-se a importância do que a educação traz como primordial, que é a troca, o diálogo, o tensionamento, o contato, o encontro, a partilha de saberes, de conhecimentos, de histórias, de experiências.

Percebi, então, que as pesquisas sobre as relações de gênero são recentes⁹, pensando em um contexto histórico abrangente, e mais hodiernos são os estudos que refletem sobre as questões de gênero imbricadas na Educação Física, ainda mais se vistos pela perspectiva do currículo cultural. Debrucei-me sobre leituras iniciais (LOURO, 2014; SCOTT, 1995; NEIRA e NUNES, 2009; CORSINO e AUAD, 2012; ALTMANN, 2015; NICHOLSON, 2000; VIANNA, 1997) a fim de refletir sobre o que já havia sido produzido até então e pensar em qual poderia ser minha contribuição. Dessa maneira, me inclinei a compreender como se dão essas relações. Segundo Guacira Lopes Louro (2018, p. 154):

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

⁸ A partir de encontros quinzenais, o grupo, composto por professoras e professores de diferentes escolas, estudantes de Pedagogia e de Educação Física, discutem o ensino do componente na escola, propondo encaminhamentos para a prática pedagógica e discutindo relatos de experiência destes/as professores/as. Mais informações disponíveis em <<http://www.gpef.fe.usp.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

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

A fim de contribuir com o processo de produção e visibilização das pesquisas feministas, das relações de gênero, sexualidade, teoria queer e queer decolonial e outros entrecruzamentos e suas imbricações com a Educação Física e o currículo cultural, além de compreender a importância das temáticas supracitadas, da inserção de vozes subalternizadas no currículo escolar, entendi que minha pesquisa poderia ser inspiração para ações didáticas que possam colaborar na construção de outros sentidos possíveis. Compreendendo que cada tema tem uma infinidade de características e complexidades a serem analisadas profundamente, assumo que a presente pesquisa não adentrará em todos os pormenores. Para delimitar, então, o que eu queria pesquisar, algumas perguntas surgiram: Como vêm sendo tratadas as questões de gênero e sexualidade no currículo cultural? Como as práticas docentes na Educação Física cultural podem potencializar a valorização de formas outras que não as binárias de viver a vida? Como pode contribuir para potencializar vozes silenciadas historicamente? Quais são as ações didáticas desenvolvidas no currículo cultural que criam ou potencializam a ruptura com a afirmação das identidades rígidas? Quais os princípios ético-políticos do currículo cultural que poderiam (ou não) potencializar essas ações pedagógicas contra-normativas? Tais perguntas sinalizam alguns dos desafios da pesquisa.

As pesquisas sobre gênero e sexualidade (BENTO, 2011; BUTLER, 2019; PRECIADO, 2021) mostram que utilizava-se uma argumentação da existência de origens biológicas para a construção das diferenças (diferenças essas que são pensadas para hierarquizar, subalternizar, invisibilizar alguns sujeitos em detrimento de outros). As análises eram feitas com base em diferenças anatômicas e seus possíveis efeitos sobre o que se entendia por masculino e feminino. Essa argumentação influenciou diversas áreas de conhecimento, dentre elas, a educação, que por muitos anos se apoiou exclusivamente no caráter biológico para justificar a forma como a escola e os processos educativos eram construídos (ainda hoje existem muitas teorias educacionais que hierarquizam os aspectos biológicos em detrimento dos culturais e sociais). Nessa perspectiva, o biológico era algo natural, que não poderia ser contestado.

No decorrer dos anos, outras pesquisas foram sendo desenvolvidas e surgiram indagações a respeito da interferência e do papel da cultura na formação das crianças desde suas primeiras experiências de vida. A rigidez na construção das identidades femininas e masculinas foram alvo de denúncias, reconhecendo-se, assim, o caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas nos pretextos supracitados. A

sinalização das diferenças anatômicas foi, por muitos anos, a justificativa para a estrutura desigual que se criava para as crianças na escola, e na Educação Física não poderia ser diferente. Segundo Daniela Finco e Cláudia Pereira Vianna (2009, p. 268):

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

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

Sem pretender um maior aprofundamento das mudanças no que tange ao conhecimento produzido, tendo em vista que este debate se fará mais adiante, faz-se possível chegar ao momento em que se percebe a importância da cultura no campo das construções dos diversos marcadores sociais e de suas significações, que são objetos de uma disputa constante. As conexões entre identidade, cultura, significação e poder não poderiam estar separadas também do currículo (que é também um dos muitos dispositivos do neoliberalismo), tendo em vista seu caráter contestado, já que é também um instrumento de controle concretizado num elemento formador de discurso. Há um deslocamento que possibilita pensar os grupos sociais que antes eram marginalizados e silenciados, bem como suas experiências e culturas, a partir da ótica da valorização, tensionando as lógicas hierárquicas e o discurso único. Nesse sentido, os Estudos Culturais se apresentam como uma alternativa possível para mútuos processos de questionamento, tensionamento, ressignificação, transformação e produções outras. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2011, p. 675):

O projeto político dos EC escapa da imparcialidade. Tomam partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder envolvidos na luta por significação. Suas análises promovem a intervenção social. (...) Os EC se recusam a desvincular a política do poder de definir as experiências que valem e, também, dos modos apresentados como corretos e que legitimam certas identidades.

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

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

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

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

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

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

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

Esses eram princípios que me interessava aprofundar e, nessas buscas, me deparei com os estudos queer no final da graduação, e depois com a proposta cuier, *queer of colour*,

ou ainda *queer* decolonial, na pós-graduação. Sem pretensões de desenvolver tais proposições, tendo em vista que isso será feito ao longo da dissertação em composição com a narrativa do estudo de campo, tais leituras e encontros com novas autoras/es me fizeram pensar em algumas aproximações entre as produções sobre a Educação Física cultural, os estudos feministas, *queer* e *queer* decolonial.

Assim, teoria *queer* e pensamento decolonial se configuram em campos abertos que se definem exatamente na medida em que se afeccionam e são afetados pelos Outros. O que torna o encontro entre essas teorias provável e fecundo é que não são pensamentos fechados em si, mas movimentos de abertura para Outros, de inserção de teorias-outras e de outras formas de pensar e ser. (PEREIRA, 2015, p. 417)

Essas reflexões foram sendo potencializadas a cada encontro com novas professoras e professores nas disciplinas, com as leituras propostas, com as/os colegas de turma que sempre traziam contribuições muito potentes, nas artes e nas diversas formas de vida. Nesse sentido, o encontro e os processos de afecção a partir dessa possibilidade de atravessamentos marcam expressivamente meu trajeto investigativo, pois a própria pesquisa foi se redesenhando e criando outros contornos. Cabe pensar, então, quais as potencialidades do encontro dos estudos feministas, *queer* e *queer* decolonial com a Educação Física cultural?

Partindo desses atravessamentos e perguntas, este trabalho objetiva entender como as questões de gênero e sexualidade têm aparecido no currículo cultural da Educação Física; quais práticas pedagógicas podem vir a potencializar as vozes que foram silenciadas historicamente, criando espaços onde possam ser afirmadas e valorizadas as diferenças; como a pedagogia cultural pretende potencializar um espaço que transcenda a desconstrução do binarismo e potencialize formas outras de ser e estar no mundo, sem criar a necessidade de se colocar nenhuma outra polaridade no lugar; quais princípios ético-políticos agenciam as professoras e professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural, e que podem vir a garantir reflexões e ações didáticas que fissurem e desloquem os processos violentos que atravessam determinados sujeitos que têm seus corpos generificados a todo momento; quais são os possíveis entrelaçamentos entre os estudos feministas, *queer*, *queer* decolonial e o currículo cultural da Educação Física. Buscando enfatizar as possibilidades e limites dessa teoria curricular da Educação Física, colaborando para a ação didática do professorado, desenvolvemos uma pesquisa-ação junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental numa escola municipal paulistana. Por meio de proposições e de observações das aulas de um professor que afirma colocar em ação a proposta, buscou-se perceber como as crianças

identificam as diversas formas em que o discurso a respeito das práticas corporais e das/os suas/seus representantes atua para a construção e manutenção de determinadas identidades, visualizando, na própria experiência cotidiana, os possíveis deslocamentos.

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

A produção e análise desses materiais têm por finalidade colaborar com as reflexões acerca da construção de uma experiência curricular empenhada em visibilizar, potencializar e valorizar as diferenças, que tensione e questione a ordem, que descolonize os saberes, que pretenda subverter o que se compreende como natural. A escolha pelo currículo cultural da Educação Física deu-se na medida em que ele afirma atuar com esses propósitos a fim de criar espaços potentes para transformações, ressignificações, produções outras e para desalojar hierarquias colocadas historicamente. Para tanto, partindo da vontade de desenvolver uma pesquisa na qual houvesse contato constante e intenso com as crianças, onde suas vozes e suas enunciações fossem centrais para pensar as questões de gênero, onde a criação de laços e afectos fossem fundamentais para o processo, optou-se por uma pesquisa-ação. Para Cicilia M. Krohling Peruzzo (2017, p. 181):

Nas modalidades participação observante e pesquisa-ação o investigador/a está empenhado/a em não só “denunciar”, mas agir, em extrapolar os muros da universidade e dos debates puramente abstratos e pisar no “chão” das comunidades para compreendê-las e, ao mesmo tempo, colaborar para transformar a realidade com o auxílio do próprio processo de investigação (e de seus resultados), tanto pelo caráter de intervenção do investigador quanto pelo envolvimento dos investigados na realização da pesquisa.

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

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

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

1. Procedimentos e métodos de pesquisa- território, sujeitos e localidades

Como decidir os procedimentos e métodos de pesquisa? De onde partir? Quais caminhos seriam mais adequados ao que cada pesquisador/a deseja? Momento delicado da pesquisa, onde geralmente há imprecisões, incertezas, dúvidas. Por isso, neste trabalho, a decisão dos procedimentos e métodos de pesquisa foram se constituindo e reconstituindo de ideias prévias, transformadas, criadas e recriadas no decorrer do processo de investigação. Inquietava pensar que a pesquisa ficaria cercada pelos muros da academia. Então, como fazer a pesquisa reverberar por outros espaços, outras veredas?

Com estas dúvidas, escolheu-se pesquisar a prática pedagógica, sendo preciso delinear quais seriam os procedimentos que iriam possibilitá-lo, bem como a posterior análise. O GPEF disponibiliza, em seu site, um acervo de mais de 150 relatos de experiência disponíveis, de maneira que, se confrontados com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa, poderia trazer grande variedade de análises devido às distintas práticas, tematizações, locais, temporalidade, etc. Todavia, ainda havia o desejo de que a pesquisa se construísse em e com um corpo em movimento, que extrapolasse os muros da universidade, que colocasse vários corpos em encontro.

Esse processo talvez tenha sido o de maior dúvida ao longo da investigação, exigindo muitas leituras para que elas conversassem com aquele acúmulo de incertezas. Para Renata Ferraz Toledo e Pedro Roberto Jacobi (2013), o surgimento das pesquisas participativas se deu a partir de um movimento de insatisfação com os métodos considerados clássicos, remetendo-se à necessidade de caminhar com os grupos sociais, tendo-os como sujeitos da pesquisa e não como objetos. Buscava-se partir da complexidade das pesquisas e do cotidiano vivido pelos diversos grupos sociais, de maneira que se garantisse e prezasse pelo diálogo e pelo caráter participativo de todos os sujeitos envolvidos. Ainda segundo o autor e a autora (2013, p. 156):

(...) fundamentam-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas.

O cuidado com os aspectos socioculturais de cada grupo e comunidade se tornava essencial, entendendo o contexto o qual se buscava a parceria para a pesquisa, considerando tais especificidades. O problema não seria observado de fora e então trazidas soluções que a/o pesquisador/a julgasse necessárias, mas seria priorizado o diálogo, o trabalho conjunto, a coparticipação de todos os sujeitos de pesquisa. Houve um deslocamento para pensar criticamente as situações, muito mais do que somente focar em possíveis formas de enfrentamento de situações conflituosas. Para Renata Ferraz Toledo e Pedro Roberto Jacobi (2013, p. 158):

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas.

Elegendo como principal objetivo do estudo identificar as potencialidades do currículo cultural da Educação Física no tratamento das questões de gênero e sexualidade, acompanhar *in loco* algum/a docente em seu cotidiano, vivenciando conjuntamente a tematização, poderia constituir-se na melhor alternativa metodológica. Por esse motivo, escolheu-se a pesquisa-ação. O que se pretendia era tecer reflexões com e a partir dos ecos dessas vozes, das narrativas das crianças, da forma como elas se colocavam em cada aula. Dois fortes desejos indicaram o método de pesquisa: partir das enunciações discentes e estar em campo com as crianças nas aulas de Educação Física com um/a professor/a que afirmasse colocar em ação o currículo cultural, tendo em vista a identificação da pesquisadora com seus princípios ético-políticos e com a proposta de valorização, afirmação e defesa do direito às diferenças.

Houve, a partir disso, intencionalidade na escolha do bairro, da escola e conseqüentemente do professor acompanhado. Nesse sentido, alguns critérios viabilizaram a escolha da instituição: a facilidade de diálogo com as gestoras; o professor de Educação Física da instituição afirmar colocar em ação o currículo cultural; por ser uma escola pública que oferece Ensino Fundamental I e por não estar em regiões centrais de São Paulo. Tais critérios foram também de suma importância para que houvesse uma maior facilidade no que tange ao desenvolvimento da pesquisa. Para Cicilia M. Krohling Peruzzo (2017, p. 168):

A tendência predominante, na produção teórica da década de 1980 sobre o assunto, é considerar a pesquisa participante como aquela baseada na interação ativa entre

pesquisador e grupo pesquisado e que o toma como sujeito e não objeto. Esta realiza-se, principalmente, na conjugação da investigação com os processos mais amplos de ação social e de geração coletiva do conhecimento que não esgota com a finalização da pesquisa.

A pesquisa-ação propicia, então, o trabalho conjunto do grupo de estudantes, do professor de Educação Física e da pesquisadora, tendo em vista que a proposta da ação conjunta, visando afecções, se faz viável no encontro e participação coletiva, onde o grupo de estudantes e o professor seriam também sujeitos do processo investigativo que se desenvolveria. Vai também ao encontro da própria organização do currículo cultural da Educação Física, onde se constrói a tematização a partir do acontecimento, das enunciações discentes, do encontro, do vivido. Nada seria deslocado, sem relação com o grupo. E é exatamente no cotidiano, na prática pedagógica, no acontecimento da aula, na participação das crianças, que a leitura do mundo vai se transformando, sem um direcionamento previsto. Objetivava-se uma troca de saberes, ponderações e pensamentos entre a pesquisadora e a escola escolhida, com o professor que a receberia para acompanhar as aulas e principalmente com as crianças, criando um processo de reflexões e transformação mútua. Tendo em vista que o ingresso da pesquisadora no curso de pós-graduação deu-se no 1º semestre de 2019, optou-se por aguardar o 2º semestre para iniciar o trabalho de campo, assim haveria tempo de delinear o que se esperava com esta escolha metodológica. Para Cicilia M. Krohling Peruzzo (2017, p. 180):

Não existe um tempo ideal que possa ser pré-fixado. Depende do tipo de objeto, de quão rápida ou demoradamente ele se revela ao investigador, das condições em que os mecanismos internos do “objeto” se dão a conhecer ao pesquisador e da capacidade deste em captar suas manifestações explícitas e implícitas. Mas, é óbvio que o tempo não pode ser curto demais. Poderão ser meses, um ano ou mais. Depende dos propósitos e estratégias metodológicas.

Para produzir os materiais que foram analisados, houve a construção coletiva, do professor e da pesquisadora, das propostas didáticas e do posterior relato de experiência. Para tanto, utilizou-se o registro escrito das aulas, a gravação das mesmas, seguida de transcrição, bem como fotos e vídeos que documentam a tematização. Na medida em que se desejava analisar as falas das crianças sobre como elas compreendiam que se davam as relações de gênero estabelecidas entre elas e como se davam os processos de constituição dos processos de generificação, a pesquisadora empenhou-se nos primeiros encontros em estabelecer vínculos com as/os estudantes, uma vez que isso é fundamental para que as crianças se sintam

à vontade para falar de determinados assuntos. Uwe Flick (2009, p. 53), ao descrever uma pesquisa que desenvolveu, relata acerca dessa criação de vínculo com o público com o qual vai se trabalhar, dizendo que “o passo mais importante foi ser aceito pelos adolescentes como alguém com quem eles queriam falar ou alguém que poderia fazer parte da vida cotidiana nas ruas, possibilitando, assim, as entrevistas e as observações”. Era preciso construir estas redes de confiança e afeto para que as crianças se sentissem seguras em se expor com uma pessoa até então desconhecida acompanhando as aulas.

Todavia, uma limitação da pesquisa é a possível antecipação, a partir de expectativas relacionadas à própria pesquisa, de como as relações das crianças estavam se dando em meio à prática corporal tematizada, no sentido que a pesquisadora tinha o intuito de refletir acerca das questões de gênero no currículo cultural, fator que pode ter feito com que seu olhar estivesse mais sensível a essas questões na aula. Clayton Cesar de Oliveira Borges (2019, p. 94), ao analisar relatos de experiência de docentes que dizem colocar em prática o currículo cultural, percebeu características nas formas de organizar os questionamentos feitos ao alunado:

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

Esta possível antecipação das expectativas sobre falas que poderiam surgir das crianças não necessariamente condiz com os pressupostos do currículo cultural, porém, no decorrer do trabalho, se fará possível perceber que as representações relacionadas a tais expectativas apareceram em determinados momentos das aulas, foram se transformando e, através de uma avaliação, aquelas que ficaram mais fortes e se fizeram mais presentes, se tornaram objetos de discussão. Além disso, por mais que existisse uma expectativa prévia, que surge em detrimento do tema de pesquisa escolhido, vale salientar que não se sabia o que surgiria com relação às discussões sobre gênero e nem como seriam realizados os encaminhamentos pedagógicos e a posterior análise dos dados. Assim sendo, faz parte de reconhecer os limites da pesquisa, entender que as subjetividades de cada pesquisador/a e sujeito da pesquisa irá aparecer em alguma medida, da mesma forma como isso também ocorre na própria elaboração das situações didáticas e no planejamento dos encontros

referentes às tematizações. Estando, as/os docentes que afirmam colocar o currículo cultural da Educação Física em ação, mais sensíveis às questões dos marcadores sociais das diferenças, na tentativa de borrar e fissurar estas constantes produções de corpos passíveis de luto e corpos matáveis, é de certa forma previsto que esta escuta mais atenta capture pequenos momentos que deem indicação para os direcionamentos da tematização. Para Cicilia M. K. Peruzzo (2017, p. 165):

A pretendida neutralidade científica é ilusória. Primeiro, porque mesmo o conhecimento objetivo não está imune a distorções como aquelas provenientes das situações artificiais criadas para a pesquisa, como, por exemplo, nos experimentos, e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Um questionário pode conter perguntas incompreendidas, o que gera respostas duvidosas. Pode também forçar o entrevistado a se posicionar quanto a questões sobre o que ele ainda não tem opinião formada ou informação suficiente para poder dar respostas fidedignas. Segundo, porque, como foi explicitado acima, nenhum pesquisador está imune a valores, ideologias e posições políticas, que de algum modo perpassam suas escolhas teóricas e metodológicas e as interpretações de dados.

Após alguns dias acompanhando a turma, foi possível perceber um movimento de aproximação por parte das crianças com a pesquisadora, até o momento em que as mesmas começaram a narrar as relações estabelecidas nas aulas de Educação Física e que se estendiam para outros espaços. A partir de então, foi possível iniciar um processo de observação específica sobre o discurso que circulava nas aulas no que tangia as relações de gênero e, ao longo do semestre, desenvolver em parceria com o professor Leandro¹⁰ e também com as crianças, reflexões sobre os encaminhamentos a partir de como o cenário vinha se desenhando. Pensando nos pressupostos supracitados da pesquisa-ação, partimos dos embates enunciados pelas crianças e fomos tecendo, ora acolhendo as sugestões das crianças, ora elaborando conjuntamente (Leandro e eu) os encaminhamentos pedagógicos, os caminhos que seriam trilhados naquele semestre. Pretendia-se, assim, percorrer o semestre em aprendizagem mútua e em fortalecimento daquela comunidade.

Este trabalho de campo aconteceu em uma escola estadual localizada no Parque Cláudia, Distrito do Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo, com uma turma de 5º ano do período vespertino. A escola oferece o Ensino Fundamental I e o grupo era composto por 29 crianças, sendo 16 meninos e 13 meninas, que frequentavam duas aulas semanais de Educação Física. A escolha dessa escola se deu através de um diálogo entre orientador e orientanda, que pensaram que a possibilidade de observação da prática e a atuação junto de

¹⁰ O nome do professor é utilizado com a devida autorização.

um/a professor/a experiente com a Educação Física cultural seria proveitosa, a fim de tentar compreender como que as questões de gênero vêm sendo tratadas nessa perspectiva curricular quando realizada numa realidade específica. Além disso, um dos critérios de escolha da escola foi a opção por não ser realizado o campo em instituições centrais de São Paulo.

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

Atualmente, o bairro conta com uma grande quantidade de autoconstruções que servem de moradia à população, além de pessoas em situação de vulnerabilidade social, sendo que também carece de espaços de cultura e lazer. Houve uma intensa luta pela construção do distrito, que reverbera até hoje como forma de movimentos por moradia. Com um conjunto articulado, o bairro passou por grandes mudanças e conquistas. Além disso, foi marcado de maneira potente pelo rap e pela literatura e poesia marginais, onde jovens se manifestam a partir da arte, fazendo com que o distrito seja reconhecido também por sua potência cultural. O slam Capão, evento itinerante criado em 2017, é um dos exemplos, e nomes como Ferréz e Sérgio Vaz, ou mesmo Racionais MCs, são destaques nessas produções artísticas.

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

Mas se tiver calor, quentão no verão
Cê quer da um rolê no capão daquele jeito
Mas perde a linha fácil, veste a carapuça
Esquece estes defeitos no seu jaco de camurça
Jardim Rosana, Treze, Tremembé
Santa Tereza, Valo Velho e Dom José

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

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

Na medida em que as aulas foram ocorrendo, foi se desenhando um cenário com algumas situações de tensões entre meninos e meninas do grupo que foram se intensificando ao longo das aulas, sendo possível, a partir daí, pensar conjuntamente ao professor numa continuação para a tematização que já vinha sendo realizada sobre o basquete, porém com um recorte para as discussões das relações de gênero. Vale salientar que, nesse processo, além da parceria do professor, que foi de extrema importância, a abertura da escola para que a pesquisa pudesse ser realizada se fez essencial, uma vez que o processo de desenvolvimento da mesma foi potencializado devido ao envolvimento coletivo com o que foi pensado como tema de pesquisa e para a construção das aulas e das discussões com as crianças. A escola se

¹¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/64144/> Acesso em 19 set. 2021.

mostrou aberta desde o primeiro contato a receber a pesquisadora para o desenvolvimento do trabalho na instituição, para a posterior exposição e diálogo com as/os demais docentes sobre o tema, para acesso aos documentos e para a elaboração das aulas junto ao professor Leandro. Esse conjunto de elementos foi de suma importância para a qualidade do trabalho de campo e para a concretização da pesquisa. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo com a direção, onde explicou-se o tema e objetivos da pesquisa e, para fins de autorização da realização da mesma, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela diretora da instituição. Após realizado este contato, o professor explicou a proposta às crianças de uma das turmas de 5º ano do período da tarde e perguntou às mesmas se a pesquisadora poderia acompanhar as aulas. Com a afirmativa, a pesquisadora teve seu primeiro contato com a turma para sua apresentação e explicação da pesquisa. A mesma tirou dúvidas das crianças e lhes perguntou novamente sobre a possibilidade de acompanhar as aulas. Com a segunda afirmativa, estabeleceu o combinado de acompanhar a turma ao longo de todo o semestre.

A parceria se iniciou com um diálogo com o professor, para que ele pudesse expor informações sobre a escola, a turma e o que vinha sendo desenvolvido no primeiro semestre. Em seguida, com o início da observação, ambos puderam conversar sobre quais seriam os possíveis caminhos a se traçar para a continuação da tematização do basquete, com um recorte sobre as relações de gênero que circulavam e constituíam as crianças e coletivamente aquele grupo. As aulas foram construídas semana a semana, a partir da observação das respostas das crianças às propostas e de suas falas, indo ao encontro do que dizem Renata Ferraz de Toledo e Pedro Roberto Jacobi (2013, p. 159) acerca da pesquisa-ação: "é considerada um sistema aberto, isso porque diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas". Um diário de campo foi desenvolvido para que percepções cotidianas pudessem ser anotadas e informações consideradas importantes pela pesquisadora a respeito das aulas sendo que, a cada aula, que era gravada, havia também a transcrição dos áudios que compuseram este diário. Essa foi uma importante forma de registro, já que proporcionava mais detalhes sobre os diálogos que aconteceram ao longo do processo, dando mais subsídios para fundamentar a continuação das aulas.

Assim, o fio condutor que guiou a inserção na escola foi a vontade do encontro entre esses corpos que, juntos, poderiam colocar em risco as tentativas ininterruptas de produzir a norma. Do momento da escolha da pesquisa de campo até o dia em que finalizamos o ano

letivo em uma grande roda na quadra compartilhando as impressões sobre o semestre, queríamos este contato radicalmente corporal, que só seria possível no chão da escola, da sala, da quadra, no suor das aulas, dos conflitos na disputa de bola, das vozes que se levantavam para defender seus posicionamentos. Como propõe Helena Vieira, na premissa do enunciado bastante invocado em 2018 de que "ninguém solta a mão de ninguém", há algo potente, nessas mãos que se seguram, se sentem, se materializam quando juntas. Era nesse encontro em que me propus andar de mãos dadas com o Leandro e com cada criança daquela turma de 5º ano que me desfiz em mais dúvidas e incertezas, bem como em um emaranhado de aprendizagens mútuas e bastante importantes para a constituição desta dissertação, que vem com o intuito de inquietar e gerar mais interrogações, muito mais do que trazer respostas que seriam sempre inconclusivas.

A ética expressa neste enunciado tem ainda outra dimensão fundamental sobre a qual não posso deixar de falar. A proposição expressa é profundamente corporal. Não se trata de "Ninguém esquece ninguém" e nem mesmo de "Ninguém deixa de pensar na vida de ninguém". Convida o corpo à ação e ao encontro. Convida à contaminação com o suor que o contato ininterrupto com outra mão produz. Seu acerto, penso eu, consiste justamente na mobilização corporal e não simplesmente racional. (VIEIRA, 2019, p. 125)

Com o intuito de subsidiar as análises e, também, localizar meu próprio movimento no decorrer do mestrado, no qual mergulhei em estudos e leituras que fossem compondo minhas reflexões, os próximos dois capítulos buscam referenciar de onde parto ao pensar em gênero e na Educação Física, indo, posteriormente, ao relato da experiência, que também é uma produção outra da prática, seguido das análises e (in)conclusões.

2. Situando gênero - uma leitura da trajetória da pesquisa-ação

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

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

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

organização na trajetória de lutas e de constituição desse movimento, convém pontuar suas características. Para Constância Lima Duarte (2019, p. 26):

Longe de serem estanques, tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente), se avolumam em direção ao clímax - o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar.

A primeira onda do feminismo, que ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, tem por característica uma grande mobilização no continente europeu, principalmente Inglaterra, e nos Estados Unidos. Mesmo outros países estando envolvidos, esses tinham grande destaque nas mobilizações. A ideia central era a busca pela igualdade de direitos para mulheres e homens. Reivindicações como o direito ao voto, acesso à educação e possibilidade de ter posses eram centrais e vinham principalmente das mulheres de camadas médias que possuíam certa escolarização (mesmo enfrentando dificuldades para isso), que entendiam que, enquanto elas não votassem, não haveria leis que as protegessem e lhes assegurassem o direito a estudar, trabalhar em profissões de camadas médias urbanas, de exercer direito sobre seus dotes, dentre outras demandas. Constância Lima Duarte (2019), ao fazer o recorte desse período no Brasil, relata os impactos da colonização também nas reivindicações, pois enquanto na Europa tinha-se uma bandeira de clamor por revoluções e por uma educação já existente, aqui as demandas eram primárias, tendo em vista que as reivindicações mais básicas, como a alfabetização, ainda esbarravam em preconceitos.

Nesse momento, ganha destaque também a luta pela abolição da escravatura. Vale salientar que existiam muitas tensões entre mulheres brancas e negras, uma vez que o racismo estrutural impedia que reivindicações de feministas brancas abarcassem determinadas pautas. Um exemplo dessas tensões é o discurso de Sojourner Truth na Convenção dos Direitos da Mulher, em 1851, denominado "E não sou eu uma mulher?"¹². Nesse discurso, ela coloca exemplos que comparam a ideia que se tem de mulher quando se racializa a questão (racialização esta necessária porque a branquitude se pretendia - e ainda se pretende - universal), tencionando, assim, a generalização do sujeito *mulher*. Essa inquietação e provocação a uma suposta universalidade das pautas e dos próprios sujeitos da luta persistem

¹² O discurso pode ser acessado no portal Geledés, que é uma organização da sociedade civil fundada em 1988, que defende o direito das pessoas negras e se coloca na luta contra todas as formas de discriminação e violências. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em 02 out. 2021.

até hoje, tendo em vista que existem vertentes de movimentos sociais ou mesmo produções acadêmicas que propõem a ideia abstrata de *mulher*.

No Brasil, o movimento sufragista conquistou o direito ao voto em 1932, quando um decreto foi assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. Segundo Adriana Piscitelli (2009), formulava-se nesse movimento uma pergunta decorrente da luta pela igualdade de direitos, pergunta essa que buscava compreender como se chegou à subordinação da mulher e como ela era mantida. Para ela, "A teoria social certamente oferecia elementos para se pensar nessa pergunta. Nas ciências sociais, uma longa tradição de pensamento utilizava a ideia de diferença entre feminino e masculino como princípio universal de diferenciação e classificação" (PISCITELLI, 2009, p. 127).

Segundo Linda Nicholson (2000), um dos legados da primeira onda do feminismo foi a distinção entre feminino e masculino por conta de seus aspectos biológicos, ou seja, as características físicas do sujeito eram fonte de conhecimento sobre ele. Com a ampliação do significado do termo gênero, as referências às formas que codificavam tais categorias também foram ganhando outras conotações.

A partir da noção de classificação entre masculino e feminino e conseqüente diferenciação, outras teóricas e teóricos começaram a refletir sobre o tema, mostrando o caráter social, maleável e mutável dessa distinção. Segundo Adriana Piscitelli (2009), diversos estudos foram feitos sobre diferentes sociedades e, a partir disso, percebeu-se que não existia um padrão nessas relações, compreendendo-se, assim, o caráter variável entre elas, rompendo com a ideia de que existe uma naturalidade entre o que é caracterizado como masculino ou feminino. A pesquisa realizada por Margaret Mead na década de 1930 ganha destaque, pois antes mesmo do conceito ser utilizado no pensamento social, pôde-se perceber que em diferentes contextos, sociedades e culturas, as formas de conceber os papéis e o comportamento de homens e mulheres eram diferentes. Essas pesquisas tencionam a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres eram exclusivas do resultado do aparato biológico humano, do corpo.

Na época, isso possibilitou compreender que determinadas condutas, formas de se expressar e de pensar, eram fruto de um constructo social, aprendido através das relações entre as pessoas, com o meio em que viviam, das instituições pelas quais circulavam, do que acessavam através das mídias e de suas experiências coletivas e individuais. A socialização, então, tornava possível incorporar as normas sociais atribuídas ao feminino e ao masculino,

mesmo que de maneira imperceptível. Nessa onda, a concepção de mulher era universal, ou seja, as lutas eram pela reivindicação "das mulheres", entendendo essa categoria sem destacar suas diferenças internas no movimento.

O feminismo de segunda onda tem relação com os movimentos de liberação feminina, iniciados na década de 1960 e de forte atuação na década de 1970. Nesse momento já existia uma certa igualdade de direitos no que tange às pautas da primeira onda, fazendo com que as reivindicações se ampliassem para outros horizontes (vale salientar que, como as ondas não são lineares e uma não começa quando a outra termina, nenhuma pauta foi completamente superada, mas com um avanço nas conquistas com relação ao que se reivindicava, puderam expandir as demandas). Esse período contou com uma grande inspiração, sendo impulsionado por uma importante publicação nos estudos sobre gênero. Simone de Beauvoir publicou, originalmente em 1949, o livro intitulado *O segundo Sexo*, onde ela faz uma análise sobre a situação da mulher na sociedade, questionando as visões convencionais sobre sexo e gênero, refutando ideias de caráter biologicista. A autora sinaliza que os lugares sociais de homem e mulher são delineados de tal maneira que a mulher tem uma relação de subordinação ao homem, colocando-a em situação de desigualdade. Essa desigualdade existiria em detrimento da condição em que a mulher era concebida, sendo este aspecto fundamental, pois sinalizava que a desigualdade não era inata e nem natural. Nesse sentido, o lema "o pessoal é político" ganha força, já que os aspectos da vida pessoal eram politizados e submetidos a estruturas de poder. Essa condição de subordinação passou a ser estudada mais a fundo nesse período e as discussões foram pautadas na luta pelos direitos reprodutivos e pela sexualidade. Nesse momento histórico tem início uma distinção entre os termos sexo e gênero.

Donna Haraway (2009) afirma que o termo gênero foi introduzido por Robert Stoller, um psicanalista estadunidense, no Congresso Psicanalítico Internacional, em Estocolmo, em 1963. A fim de distinguir natureza e cultura, Stoller criou o termo identidade de gênero para distinguir sexo, que estaria vinculado à biologia, e gênero, que estaria ligado à cultura. Para ele, ao nascer, os sujeitos são marcados através de suas genitálias, classificando-se como meninas ou meninos. Porém, as maneiras de sê-lo (homens e mulheres) não teriam relação com os órgãos genitais da pessoa, mas sim com aprendizados de caráter social, influenciados por diversas variáveis. Nesse sentido, o produto da cultura sobre a biologia era uma pessoa marcada por gênero. Existiriam, nesses corpos, diferenças fisiológicas naturais, mas o sentido de ser homem ou mulher na sociedade seria determinado através de características históricas,

sociais, locais, raciais, dentre outras, intrínsecas a determinadas culturas. Um outro nome citado na história como um dos primeiros a utilizar o termo gênero foi John Money. Era um psiquiatra, médico e sexólogo que atendia pessoas interssexo, empregando técnicas diversas do que se entendia por conversão de gênero. Por conta dessa atuação, ele questionou a noção de gênero, pois, se a genitália é ambígua nesses corpos, não poderia determinar o gênero das pessoas. Assim, ele separou identidade e corpo. Ficou bastante conhecido pelo caso de David Reimer, um menino que passou por um procedimento cirúrgico que deu errado e ficou sem o pênis. Quando a família de David conheceu John Money e o que ele dizia sobre gênero, levou a criança para conhecer o médico. O mesmo explicou para a família que a criança podia passar por um processo de feminilização, que contaria com procedimentos cirúrgicos, hormonais e de ensinamentos contínuos, tendo como resultado uma menina. Foi um processo bastante violento, onde Brenda, mais tarde, descobriu que nasceu de uma maneira distinta da que lhe fora colocada, fazendo com que quisesse voltar à sua identidade anterior. O caso é mencionado atualmente por grupos que defendem que é isso que a ideologia de gênero existente nas escolas quer fazer com as crianças quando, na verdade, sabe-se que David passou por esse processo por conta das normativas que estabilizam um corpo masculino somente se tiver um pênis.

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

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

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

A condição de subordinação se dava, segundo as teóricas daquele momento, em detrimento da capacidade reprodutiva das mulheres. As feministas da segunda onda sinalizaram que, apesar de todas as diferenças que constituem as mulheres, a opressão com base no sexo toca a todas, o que leva à manutenção das desigualdades. A ideia normalizadora de que o sexo é aclopativo e que, por isso, o destino da mulher é a reprodução e seu papel de mãe na sociedade (sociedade essa pautada na heteronormatividade compulsória), era um dos fatores que fundamentavam as desigualdades sinalizadas. No Brasil, mesmo com suas especificidades ligadas à luta contra a ditadura militar e à censura, debateu-se muito sobre a sexualidade, o direito ao corpo, ao prazer e ao aborto, sendo o planejamento familiar e o controle parental colocados como pautas referentes às políticas públicas. Nesse cenário, para Constância Lima Duarte (2019, p. 42), "a tecnologia anticoncepcional torna-se o grande aliado do feminismo, ao permitir à mulher igualar-se ao homem no que toca à desvinculação entre sexo e maternidade, sexo e amor, sexo e compromisso". Tais pautas tiveram sua efervescência na segunda onda do feminismo, mas surgiram outras análises dessa condição de subordinação.

Já nos anos 1970, as formulações sobre gênero tiveram influência do pensamento feminista, gerando impactos na teoria social. Havia, nessa época, uma presença maciça das mulheres nas manifestações estudantis, de trabalhadoras, bem como nas lutas políticas e sociais. Antes, essas mulheres também estavam presentes na academia, mas de forma a constituir um grupo desviante, tendo em vista a forma androcêntrica como a ciência se organizava. Porém, nesse momento, a presença feminina se deu na medida em que a força e a organização de uma luta feminista deu continuidade às lutas políticas e sociais, com o destaque das mulheres como protagonistas e reladoras de suas próprias histórias e demandas. Segundo Guacira Lopes Louro (1995, p. 102), "o que ocorre então é uma mudança significativa no olhar sobre a questão. Há um esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; portanto o tema sai das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos". A ideia de mulher como *sujeito* é importante para o movimento. Constância Lima Duarte (2019, p. 44) relata que:

No final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, um movimento muito bem articulado entre feministas universitárias, alunas e professoras, promoveu a institucionalização dos estudos sobre a mulher, tal como ocorria na Europa e nos Estados Unidos, e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos, através da criação de núcleos de estudos, da articulação de grupos de trabalho e da organização de

congressos, colóquios e seminários para provocar a saudável troca entre pesquisadoras.

Apesar disso, a maioria das autoras eram brancas e a discussão enviesada pela heteronormatividade (normatividade vem de norma, o que é considerado normal, logo, heteronormatividade diz respeito à convencionalidade do modelo de relação homem-mulher; esse modelo acaba impactando todas as outras formas de relacionamento, já que se busca a compreensão de quem faz o papel do homem e quem faz o papel da mulher, por exemplo, em relações homoafetivas; relaciona-se à criação de um padrão). Isso fazia com que houvesse insatisfação de outros grupos de mulheres que não se sentiam contempladas. Elas percebiam que questões geográficas, de classe, raça, etnia e sexualidade também eram fatores decisivos e constitutivos de suas histórias, de seus corpos e das opressões vividas.

Nesse cenário, o feminismo negro cresce enquanto movimento independente para fins de fortalecimento do grupo social e, principalmente, da mulher negra. Houve um fortalecimento das políticas identitárias pelo mundo, culminando na terceira onda do feminismo. Não existe, nessa onda, uma crença em significados fixos e intrínsecos à palavra, e tanto gênero quanto sexo seriam construções sociais, rompendo com a ideia de que o termo sexo designava o caráter biológico que seria, por sua vez, natural. As identidades são reivindicadas e os termos pejorativos ligados a elas são ressignificados. A luta é por políticas transversais, que possibilitem o diálogo entre as diversas condições enfrentadas pelas mulheres em todo o mundo. Donna Haraway (2000, p. 47) traz à baila a exposição dessas fraturas na tentativa de pensar a identidade:

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

O trabalho desenvolvido por Joan Scott, historiadora estadunidense, em 1986, aparece então como uma importante marca nos estudos de gênero. A autora inaugura o termo gênero como uma categoria histórica de análise, ou seja, passou a considerar a historicidade das relações de gênero, compreendendo que não há uma natureza, universalidade ou uma causa essencial no processo de subordinação e dominação das mulheres pelos homens - não há uma

condição de submissão natural. Buscava-se, então, através de diversas inquietações, os motivos inscritos em uma historicidade - sociais, políticos, econômicos - que levassem a tal cenário. Essa nova forma de análise, que considerava a historicidade das relações, transformaria os critérios dos trabalhos científicos, pois, ao inscrever as mulheres na história, ampliaria o que é considerado historicamente importante, incluindo experiências pessoais, subjetivas, públicas e políticas desses sujeitos.

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

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

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

Assim sendo, as teorias não pretendem ignorar que o gênero é constituído com ou sobre corpos sexuais, mas busca salientar a ideia de que mesmo o caráter biológico tem uma construção social e histórica. Se o enfoque é dado nas supostas diferenças biológicas, desconsidera-se a constituição social de sua construção. O debate então é reorganizado a partir das discussões sociais, por entender que será possível ampliar as reflexões sobre a construção das desigualdades. Assim, na tentativa de afastar premissas essencialistas sobre os sujeitos, as pesquisas também passam a referir-se aos homens, mesmo que o enfoque analítico seja sobre as mulheres (existia, nesse momento, uma vertente do movimento

feminista que considerava que o estudo das masculinidades não deveria ser uma demanda, já que estaria deslocando as pesquisas do suposto sujeito do feminismo, a mulher). No Brasil, somente no final dos anos 1980 o conceito de gênero começa a ser utilizado timidamente.

Dentro desse campo de pesquisa, segundo Guacira Lopes Louro (2018, p. 29), passaram a existir tensões a respeito das concepções das relações de gênero. O conceito de identidade, podendo ser formulado a partir de diversas perspectivas, tornou o debate ainda mais complexo. Bila Sorj (2019, p. 102) aponta a fragilidade em determinadas proposições das teorias sociais, tendo em vista a proposta genérica de uma identidade coletiva das mulheres:

No Brasil, especialmente, essa identidade uniforme pareceu sempre muito distante; e, paradoxalmente, quanto mais disseminado e forte se encontrava o movimento, mais prosperavam identidades "sobrenomeadas": mulheres rurais, mulheres sindicalistas, mulheres negras, mulheres católicas, etc. Reconhecer essas múltiplas identidades que coexistem no universo da subjetividade e da política implicaria a relativização do peso conferido na explicação da constituição dos sujeitos.

É possível perceber que, nesse momento, as teorias feministas tentam romper com a ideia dicotômica de gênero, entendendo que existem outras variáveis. Essa dualidade foi marcada pela Modernidade, onde a dicotomia limitava ambos os lados em si próprios e colocava uma posição de subordinação dos termos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 113), "Filosoficamente, o pensamento moderno é estritamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irreduzíveis. (...) Eles constituem absolutos - axiomas inquestionáveis". As teorias pós-estruturalistas ajudam a refletir em termos de problematização, desconstrução e produções outras, mas, na prática, ainda se percebe muita dificuldade para romper com o modelo binário¹³.

Vale ressaltar que nenhuma pauta é por si só feminista. As pautas feministas se constituem no funcionamento e no contexto das mesmas. É uma posição situada de uma luta ética frente às múltiplas violências. Por isso, não se pode considerar que a luta feminista é universal. As críticas a essas ondas feministas e as teorias criadas por mulheres brancas é que elas tentam ser universais, a-históricas e transculturais, ou seja, tentam representar todos os

¹³ Vale, aqui, uma pequena explicação do que é um modelo binário. Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 85), em *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, diz que binarismo tem a ver com oposição binária, que nada mais é do que a "Relação de oposição entre dois termos. Segundo Jacques Derrida, grande parte do pensamento filosófico ocidental organiza-se em torno de oposições binárias tais como natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro. É tarefa da desconstrução mostrar que os termos de uma oposição binária são mutuamente dependentes". A própria dificuldade em romper com uma escrita binária no Brasil ilustra esses desafios em termos mais amplos e concretos.

povos sem considerar suas peculiaridades históricas, culturais, econômicas, políticas e geográficas. A tentativa de homogeneização apaga a vida concreta dos sujeitos. Sendo assim, também há autoras das vertentes do feminismo negro e decolonial que defendem a necessidade de contextualizar as lutas e pensar em produções situadas. Segundo Oyèrónké Oyèwùmí (2004, p. 2):

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

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

Com a aproximação dos Estudos Feministas aos Estudos Culturais e com algumas ideias do pós-estruturalismo¹⁴, o questionamento dessa polarização possibilitou levar em consideração a pluralidade desses sujeitos, suas características distintas e que não se opunham necessariamente, rompendo com a ideia rígida de que as mulheres sempre serão oprimidas pelos homens e que estas opressões são sempre da mesma ordem. Além disso, ao refletir sobre as condições outras de existência que não somente as violências que atravessam os sujeitos, produzem-se novas formas de estar no mundo, pois se amplia o horizonte imaginativo de vivência daqueles sujeitos.

Nesse sentido, é possível pensar na importância dos estudos realizados por Michel Foucault a respeito do poder. Uma das ideias principais do autor é que não existiria relação de poder onde somente um dos lados o exercesse e o outro fosse completamente submisso. Nas relações de poder, sempre há resistência. “Pois, se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual” (FOUCAULT, 2009, p. 247).

¹⁴ Sem pretender alongar a discussão, por não ser enfoque do trabalho, é possível situar o que se entende por pós-estruturalismo através de Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 118): "O pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo". E ainda "O pós-estruturalismo efetua (...) um certo afrouxamento na rigidez do estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. Por outro lado, o conceito de diferença, central no estruturalismo, torna-se radicalizado" (2019, p. 119).

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

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

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

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

É importante resgatar essa perspectiva foucaultiana sobre o tema, pois entender-se-á que gênero se constitui nas e pelas relações de poder. A normalização de determinadas condutas (geralmente compreendidas numa polarização entre meninos e meninas, que enrijecem seus significados e invisibilizam determinados corpos), a produção dos conhecimentos acerca dos corpos e da sexualidade dos sujeitos, bem como as tecnologias de governo, estão ligadas às relações de poder. Margareth Rago (2019, p. 06), por exemplo, tem extensa pesquisa demonstrando os embates que surgem, a partir dos estudos de Michel Foucault, sobre as questões ligadas às reivindicações dos movimentos sociais (e neste caso, principalmente os movimentos feministas) por políticas públicas e aos direitos humanos:

É nesse sentido que a questão da produção do "sujeito neoliberal" ou "neossujeito" – como Laval e Dardot (p. 328) definem essa figura que deve trabalhar para a empresa como se fosse para si mesmo, como se respondesse a um desejo que vem de dentro de si mesmo – traz enormes desafios para os feminismos, já que o

discurso que postula o ser “dona do próprio corpo”, assumir a responsabilidade dos próprios atos, cuidar de si, ser a “empresária de si mesma” são as exigências desse novo regime de verdade. Os limites entre a noção de “cuidado de si” como “arte do viver” e a de submissão aos designios do capital tornam-se absolutamente tênues, levando a divergências contrastantes. Soma-se a isso a estrita valorização da cidadania, isto é, a constituição do “sujeito de direito”, diretamente vinculado e submetido ao Estado, a partir da ampliação dos seus direitos. Trata-se aqui da inclusão dos excluídos, da ampliação das portas de acesso aos programas públicos de educação, saúde, emprego, direitos trabalhistas, mas também da necessidade do reconhecimento do indivíduo pelo Estado, formando, então, um corpo único e indivisível com este.

Nesse sentido, percebe-se que nem mesmo os movimentos sociais estão livres desta captura. Entender isso não é desconsiderar a importância das reivindicações que surgem das ruas, dos sujeitos que impulsionam os movimentos sociais, mas sim romper com a ideia que cristaliza as posições dos sujeitos, abrindo um novo horizonte imaginativo para que novas histórias sejam contadas, para que o trânsito seja a condição de existência. Ainda segundo a autora (2017, p. 235), "Esse é o paradoxo: os direitos específicos certamente nos ajudam, mas, ao mesmo tempo, nos constroem, pois definem as identidades femininas – e a heterossexualidade - pelo discurso da jurisprudência liberal, que desde sempre subordinou as mulheres". A questão, portanto, seria a criação de alianças para determinadas reivindicações entendendo-as como estratégias de fortalecimento ligadas a um determinado contexto, mas com um olhar crítico até mesmo para o interior do próprio movimento:

(...) se considerarmos a importância da movimentação que essas lutas permitem, se pensarmos o direito não como um fim, mas como um meio estratégico e tático, como “arma performativa política”, como lê Golder em relação a Foucault, então é possível concluir que essas lutas promovem amplamente o fortalecimento das redes feministas e a combatividade das mulheres. (2017, p. 234)

É nessa relação em que sujeitos livres - no sentido de terem diante de si um campo de possibilidades onde diversos modos de comportamento e de conduta podem ocorrer - têm o poder exercido sobre si através da ação do outro. Segundo Margaret A. McLaren (2016, p. 14), "Para Foucault, o poder não é unilateral; não é negativo; e não é possuído por um indivíduo; é uma relação, não uma coisa". Nesses jogos de poder, a multiplicidade de elementos discursivos veiculam, produzem e reforçam o poder, na mesma medida em que o debilitam. Da mesma forma como o binarismo entre dominador e dominado foi questionado, a ideia de quem é diferente é questionada. A diferença está implicada em relações de poder, na medida em que é colocada a partir de um determinado lugar tido como referência, como norma. Os sujeitos em sua pluralidade e multiplicidade são diferentes entre si e não há uma

categoria global de mulheres, de homens. Deve-se reconhecer a diferença nas/entre as múltiplas formas de viver e valorizá-las, sem usá-las como justificativa para a desigualdade.

Romper com a polarização e identificar essa pluralidade, ajuda a compreender o gênero como uma categoria de análise e como uma das formas de atuação das relações de poder. Nesse momento de tensões, surge a Teoria *Queer* que, segundo Guacira Louro (2001, p. 547), pode "ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação". A partir da Teoria *Queer*¹⁵, buscam-se processos estratégicos que possam desestabilizar e desconstruir essas categorias, se constituindo como uma aliança em direção à pluralidade. Desconstruir, nesse sentido, seria desfazer, e não destruir esses binarismos:

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

Há, então, uma subversão das expectativas, já que se entende que os corpos não se limitam à normatividade, extrapolando essas normas regulatórias. O debate ultrapassa a identidade sendo construída socialmente, tendo em vista que, mesmo que se compreenda o aspecto social e cultural dessa construção, incorre-se ainda em uma fixação de significados, estabilizados discursivamente. Objetiva-se o trânsito, pensar a ambiguidade e a fluidez desses corpos falantes, possibilitando um cruzamento entre esses espaços fronteirços. Surgem, então, novas formas de compreender o poder, a educação, a cultura e o conhecimento.

Se antes se questionava o conhecimento cultural e socialmente construído, agora desloca-se para compreender inclusive o que ainda não foi construído, ou mesmo o caráter performativo e prostético do gênero, como propoiam Judith Butler (2019) e Paul Beatriz Preciado (2017). A ideia de "estranho" que a teoria *queer* traz também pode fazer referência a esse desconhecido. Desconhecido porque está na fronteira, foge da norma, da rigidez, e mais ainda se reflete sobre a fluidez e o trânsito entre as marcas que constituem os sujeitos, com ênfase nas diferenças. Segundo Guacira Lopes Louro (2001, p. 550):

¹⁵ Segundo Teresa de Lauretis (2015), historicamente o termo *queer* foi utilizado com conotações negativas, como algo estranho, esquisito, excêntrico, referindo-se também de maneira depreciativa a pessoas homossexuais. Porém, ele também foi apropriado por esse grupo, recuperando-o, a fim de ressignificá-lo como forma positiva de autoidentificação, além de usar essa ideia de "estranho" para mostrar que a teoria queer veio para contestar e perturbar a normalidade.

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

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

E nesse trânsito incessante de novas perspectivas e pensamentos, surgiu uma inquietação sobre os significados do *queer* no Sul global, tendo em vista que a palavra aqui não diz nada aos ouvidos que não estão inseridos na academia. E se o *queer* no Brasil não chega como um insulto, como emergiu nos Estados Unidos e na Europa, onde mora sua potencialidade disruptiva, provocativa? Autoras/es como Larissa Pelúcio (teoria cu), Caterina Alessandra Rea (teoria *queer* of colour critique) e Pedro Paulo Gomes Pereira (*queer* decolonial/cuier), por exemplo, têm proposto algumas importantes reflexões sobre o encontro do *queer* com o Sul e as extensas produções que se têm por estas terras sobre as questões de gênero e sexualidade. Sem pretensão de alongar essa discussão, que será feita de maneira mais ampliada em capítulos posteriores e dialogando com a análise dos dados produzidos

durante a pesquisa-ação, frisa-se a necessidade de entender os contextos específicos de cada território para não se naturalizar alguns países considerados hegemônicos política e economicamente como produtores de teorias aplicáveis em países subalternizados. Seguindo no movimento de crítica às tentativas de universalização, essas autoras e autores propõem, então, que se deixe explodir a potência desse encontro do *queer* com o decolonial, do *queer* com as produções do Sul, emanando o potencial subversivo de ambas as epistemologias na tentativa de construir um mundo menos violento para determinados corpos.

Pode parecer repetitivo trazer o contexto histórico das relações de gênero, tendo em vista que inúmeros trabalhos retomaram os aspectos sociais, políticos e econômicos que condicionam relações e constroem polaridades. Mesmo quando se referem às peculiaridades da realidade brasileira, ainda assim os estudos feministas e *queer/queer* decolonial já contam com produções bastante importantes que falam sobre os processos de socialização das crianças que constituem determinadas formas de relação. Por que, então, refazer esse percurso como momento primeiro deste trabalho?

Tendo em vista que o âmbito educacional na vida das crianças não é isolado, ou seja, não está totalmente separado do restante dos momentos de socialização, é necessário reconhecer esses processos outros que acontecem fora da escola, para assim ter em vista que a prática pedagógica por si só não poderá romper com o modelo binário, com as violências de gênero (ou de quaisquer outros marcadores sociais), com os discursos e com algumas ideias preconcebidas. Isto posto, o que se busca, então, quando se debate gênero na escola? Quais as possibilidades existentes para o professorado que pensa nas relações construídas no cotidiano das crianças? Quais apostas podem ser feitas para se ter um trabalho que potencialize as diferenças? Essas são perguntas que não têm respostas únicas e conclusivas, tendo em vista que existem peculiaridades na região do país em que as aulas ocorrem, da própria instituição, das formas de socialização na escola e fora dela (de toda a comunidade escolar), de classe social, de raça e etnia, enfim, uma multiplicidade de fatores que fazem com que as situações tenham de ser analisadas de maneira cautelosa. Algumas sinalizações já existem e podem ser pensadas através das pesquisas existentes e outras que serão propostas, confirmadas, refutadas, expandidas e/ou ressignificadas a partir do diálogo entre a bibliografia utilizada e o trabalho de campo. A partir delas, podemos pensar em articulações entre os estudos feministas, *queer/queer* decolonial e o currículo cultural da Educação Física.

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

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

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

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

A constituição da Educação Física também foi influenciada pela instituição militar e pela medicina, sendo ligada a esses movimentos através dos métodos ginásticos (nos países continentais europeus) e dos esportes (na Inglaterra). No Brasil, os métodos ginásticos tiveram destaque e, até meados do século XIX, a prática restringiu-se às escolas do Rio de Janeiro e às Escolas Militares (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 58). O pensamento liberal das elites brasileiras, sob influência do higienismo, acabou por pautar o currículo na aquisição de hábitos de higiene e saúde e na valorização do desenvolvimento físico e moral. Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013) reconstroem essa trajetória de como o ideal da criação de um corpo representativo da nação poderia surgir através do ensino da ginástica e dos exercícios militares para os meninos. Esse ensino tinha relação com a premissa de que seria possível higienizar a sociedade através da formação de um corpo e um caráter fortes, com o intuito de servirem à Pátria e à família, na busca por manter a ordem.

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

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

A Educação Física era essencialmente prática e complementar às tarefas cognitivas, e os responsáveis por ela não necessitavam de formação teórica específica, já que o processo consistia em reproduzir o treinamento realizado dentro de uma Escola de Educação Física militarizada. A capacitação desses corpos para o trabalho exigia também o adestramento, a reprodução e a obediência, de forma a impulsionar o desenvolvimento econômico da nação.

Ideais democráticos presentes no movimento denominado Escola Nova, que se contrapunham às ideias tradicionais de educação, influenciaram as transformações da pedagogia brasileira. Esse movimento apoiava-se em princípios de ampliação de direitos, rompendo com o caráter discriminatório do ensino até então, defendendo a educação obrigatória, laica e gratuita, sendo o dever do Estado oferecê-la. Esse movimento "foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física,

introduzindo o jogo às suas práticas" (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 60). A inserção do jogo, assim, marcou esse período de transição da proposta curricular.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por um momento de rápida aceleração industrial e de crescente urbanização dos grandes centros, fato que levou ao crescimento das redes públicas de ensino nos anos de 1950 e 1960, devido à pressão das camadas populares por condições de ascensão social. O ensino voltou-se para o bom rendimento, fruto de esforços individuais, fazendo com que o caráter meritocrático ganhasse força, para que assim o país alcançasse grandes conquistas mediante uma classe trabalhadora competente e educada. No modelo tecnicista que marcou o período, o alunado que não atendessem às exigências era identificado como incompetente e incapaz, e à Educação Física cabia corporificar essa identidade eficiente. Segundo Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rúbio (2008, p. 61):

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

No Brasil, esse momento ocorreu concomitantemente à disseminação do esporte nos países europeus que, também com a influência do modelo curricular estadunidense, desencadeou a incorporação dos princípios da instituição esportiva na Educação Física. O currículo esportivista ganha ênfase diante das novas configurações políticas e sociais, objetivando formar identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional, preparando as crianças para "as necessidades dos novos tempos".

Já nos anos 1980, marcou-se o início da crise de identidade da área, sendo formuladas diversas críticas ao modelo vigente e fazendo surgir outras teorias de ensino. O favorecimento do convívio e da ética social, características que constituíam a nova concepção de escola, fizeram com que as práticas anteriores perdessem sua legitimidade. Mesmo assim, o caráter técnico e a ênfase na aptidão física ainda eram perceptíveis. Os currículos desenvolvimentista e psicomotor ganham força, fundamentados em aspectos biológicos e psicológicos, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das habilidades motoras e afetivo-sociais do alunado, partindo da ideia da aprendizagem das habilidades mais simples às mais complexas, com vistas à ampliação do repertório motor por um lado e, por outro, a

introdução de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física voltou-se para a melhoria das capacidades coordenativas. Uma das maneiras da Educação Física ajudar no processo de desenvolvimento integral e contribuir na sala de aula seria a partir o desenvolvimento das funções psicomotoras, ou seja, se a criança tivesse um bom domínio do esquema corporal, uma boa estruturação espacial e uma razoável orientação temporal, possuiria a base psicomotora necessária para aprender outros conhecimentos.

Quando a Educação Física sofre maior influência das Ciências Humanas e busca relacionar-se mais intensamente com a democratização da escola, surgem outras vertentes curriculares, podendo-se destacar as teorias críticas influenciadas por tendências marxistas. Elas surgem com base nos movimentos de contestação que questionavam as estruturas sociais da década de 1960 em diversos lugares do mundo, partindo de pressupostos do materialismo histórico dialético para compreender o fenômeno educativo. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luis Ferrari Nunes (2009, p. 93):

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

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

Num currículo pautado nas teorias críticas é imprescindível que se tenha uma análise incansável do sentido mais amplo do processo educacional, compreendendo quais conhecimentos serão ensinados e porque, como as atividades compõem o cotidiano escolar, como se estabelecem os objetivos de aprendizagem, a escolha de recursos didáticos, quais fatores influenciam determinadas escolhas, enfim, sempre pensar de maneira questionadora como se constitui o processo pedagógico, tendo em vista as relações de poder e controle que atuam nele diretamente.

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

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

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

Na Educação Física, entende-se o movimento como forma de linguagem e as práticas corporais como textos da cultura que veiculam significados (aqueles que lhes são conferidos pelos grupos que produziram e reproduziram estas práticas). Vista dessa maneira, a Educação Física tem um papel fundamental de propiciar às crianças, jovens e adultos/os formas de

lerem as práticas corporais e de produzirem-nas, já que são produtos dos grupos sociais, traços de suas identidades culturais. Ampliando seu repertório, o alunado pode qualificar seu olhar para o mundo. A Educação Física pode contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual na medida em que tematiza práticas corporais de diferentes grupos sociais. Para Marlucy Alves Paraíso (2014, p. 293), nos currículos pós-críticos é necessário focar em perguntas como "por que esses conhecimentos em vez de outros?; por que essas formas em vez de outras?; por que esses saberes em vez de outros?; por que essas práticas em vez de outras?", de maneira a buscar sempre entender os processos de produção, o funcionamento de tais conhecimentos e como se criam regimes de verdade sobre formas e saberes.

Para aprofundar um pouco mais nas ponderações sobre o cenário político, econômico e social e como isso impacta na construção dessas propostas curriculares, e especialmente nos currículos de Educação Física, é preciso passar pela análise, segundo Marcos Garcia Neira (2015), de dois fenômenos entrelaçados: o neoliberalismo e a globalização. Para o autor, o neoliberalismo atua como um novo caráter do capitalismo, já que este transformaria tudo em mercadoria, bens e serviços, atuaria enquanto um reforço através da mercantilização de serviços essenciais. Como parte dos princípios do neoliberalismo, o mercado é tomado como único instrumento capaz de regular eficazmente os interesses e relações sociais, culpabilizando o setor público pelas crises sociais, econômicas e políticas enfrentadas, graças a sua suposta incapacidade de gerir políticas públicas efetivas. Nessa culpabilização do setor público, enfatiza-se a possibilidade de saída da crise através da privatização, transformando-a em sinônimo de eficácia e colocando-a como única possibilidade de chegar-se à igualdade. Para Paul Beatriz Preciado (2020, p. 51):

(...) uma vez que nada permitiu provar que a democracia beneficia o livre mercado, transformaremos a própria democracia em mercado. Em sua ascensão selvagem, o mercado neoliberal sonha com a extensão global do modelo chinês ou saudita, enclave de inovação governamental: totalitarismo político mais capitalismo econômico mais devastação ecológica mais morte social. (...) Um último cercamento é necessário: flexibilizar ainda mais o mercado de trabalho, baixar salários, privatizar a educação, a saúde, a cultura, as instituições penitenciárias, o exército.

Em meio a uma intensa revolução tecnológica, os meios de comunicação de massa expõem e, de certa forma, determinam (por conta das imbricações de poder) os comportamentos, valores, ideologias, padrões estéticos, enfim, as formas de existir e estar no mundo. Ao mesmo tempo em que essas novas formas de interação diminuem o

distanciamento e o tempo, tornando tudo mais próximo, criam novas formas de regulação dos sujeitos a partir das novas dinâmicas em escala mundial de intercâmbio de imagens e ideias. Homogeneizam o consumo, ultrapassam fronteiras nacionais e se constituem mercados globais. O campo do currículo, como trazem Mário Luiz Ferrari Nunes e Kátia Rúbio (2008, p. 56), não poderia estar isolado das relações sociais. A partir das relações de poder existentes, a globalização pretende uma homogeneização dos desejos, formas de agir e estar no mundo e da cultura. O currículo desempenha um papel fundamental quando vinculado à essa construção social, garantindo um controle a partir dos conhecimentos que serão ensinados e validados nessa lógica de poder.

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

Só é possível pensar o controle do saber através de um currículo nacional que defenda a cultura comum. Sistematiza-se o currículo, retomando o viés tecnicista para enfatizar as formas de pensar dos setores dominantes, estabelecendo padrões a serem alcançados. Os efeitos atravessam o currículo da Educação Física, na medida em que a ideologia neoliberal afirma a necessidade do corpo jovem, atlético, dentro da lógica normativa que visa uma adequação através de exercícios e demais cuidados para uma vida saudável. O cuidado

individual com a saúde salienta a premissa dos bons resultados através do esforço pessoal ao longo da vida, o que inclui uma rotina de exercícios e a adoção de hábitos alimentares e de higiene, extrapolando o ambiente escolar. Assim, os sujeitos aprendem na escola a perseguir o corpo perfeito em nome de uma suposta satisfação individual, que é condicionada pelos elementos ideológicos do neoliberalismo. Existe um neo-higienismo diante dos projetos culturais em torno de uma norma monocultural. Percebe-se, em toda essa linearidade, uma produção incessante de corpos que sigam as normas. Para tanto, além da produção de identidades saudáveis pelo currículo escolar, também é fundamental o estabelecimento de uma relação de consumo não só com as práticas corporais, como também com produtos comercializáveis que prometem corpos belos e vidas felizes.

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

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

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

Esses pressupostos teóricos são importantes, já que, a partir dessas concepções, o professorado realiza ações didáticas partindo da ocorrência social das lutas, danças, brincadeiras, ginásticas e esportes que são constantemente interpretados e produzidos. Tomados como textos, são feitas leituras dos mesmos a partir dos adereços, da organização, dos rituais, da gestualidade e dos significados atribuídos, bem como a produção a partir da experiência de (re)criação na própria prática corporal. Para tanto, desenvolvem situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, aprofundamento, ampliação, ressignificação, registro e avaliação, enquanto as professoras e professores são agenciados pelos princípios ético-políticos de articulação com o projeto político-pedagógico da escola, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, favorecimento da enunciação dos saberes discentes e rejeição ao daltonismo cultural. Com isso, buscar-se-á fazer ecoar outras vozes que não só a dos setores hegemônicos, reconhecendo e valorizando o patrimônio cultural corporal dos grupos que coabitam a sociedade e afirmar as diferenças, mediante aquilo que se denomina currículo cultural da Educação Física. Partindo do pressuposto de que não existe um saber melhor e um saber pior, que todos os grupos produzem cultura e que a linguagem é uma forma de produção da realidade, toma-se como conhecimento tudo o que é produzido, não sendo hierarquizado em grau de importância. Leonardo de Carvalho Duarte e Marcos Garcia Neira (2020, p. 283) afirmam que:

Essa proposição vem sendo coletivamente elaborada e experimentada em escolas públicas e privadas desde 2004. Muito embora Rocha et al. (2015) tenham identificado a concentração de trabalhos dessa vertente no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Universidade de São Paulo (Gpef), é possível constatar intervenções culturalmente orientadas pelo Brasil afora, bem como seus traços teórico-metodológicos em documentos curriculares estaduais e municipais.

Bem como nas demais vertentes curriculares, o currículo cultural tem passado por mudanças, de tal maneira que alguns conceitos importantes que o constituem vêm sendo disputados. Não há, para as/os pesquisadoras/es do currículo cultural, uniformidade de pensamento. Apesar de pesquisas tecerem os princípios ético-políticos e situações didáticas realizadas no cotidiano pelo professorado, não há prescrições de como efetivar uma docência culturalmente orientada na Educação Física. Se por um lado, como mostrado, a história deste componente curricular foi marcada por orientações estritas *do que* e *como* fazer, com a finalidade de se produzir determinados corpos, a Educação Física cultural surge como

movimento e rasura desses modelos, visando à formação de sujeitos solidários, a criação de espaços democráticos e a potencialização das diferentes formas de viver. Não pretende criar métodos meramente replicáveis, prescrições de como cada professor ou professora deve agir em aula, tendo em vista que o agenciamento coloca os sujeitos em condição de passageiros nestes encontros. Para Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019, p. 6):

De forma abreviada, é possível dizer que o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas.

Não há previsibilidade no que cada professor/a-artista produz quando afirma colocar em ação o currículo cultural. A proposição da escrita-curriculo é necessariamente a do anti-modelo. Ainda para os autores (2019, p. 9), "Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de 'escritores' da experiência curricular". Mas, se por um lado, cada prática docente pode ser absolutamente distinta da outra, por outro, as/os professoras/es que afirmam colocar em ação o currículo cultural parecem concordar ser necessário construir uma Educação Física que não siga a trilha das propostas tecnicistas, inspirando-se, ao contrário, nas pesquisas desenvolvidas no seio das teorias pós-críticas. Para Leonardo de Carvalho Duarte e Marcos Garcia Neira (2020, p. 295), "(...) as pesquisas realizadas no âmbito do Gpef permitem considerá-lo uma *comunidade pedagógica* no sentido adotado por bell hooks (2017), qual seja, um espaço onde pessoas diferentes, dispostas a mudar suas práticas de ensino, conversam e colaboram entre si, buscando ultrapassar fronteiras". É exatamente nesses encontros, embates e disputas que a artistagem docente se torna uma potente prótese contrassexual (AUGUSTO; NEIRA, 2021), que permite balançar o cis-tema sem a necessidade de criar novos modelos de docência e de vida a serem seguidos.

Nesse contexto, é importante enfatizar que vêm crescendo as discussões que relacionam gênero e Educação Física, bem como as imbricações relacionadas (raça, sexualidade, classe, etc.). Esse movimento não se deu sem disputas, tensões e conflitos, havendo diferentes concepções dos significados de gênero e sexualidade. Ileana Wenzel, Maria Simone Vione Schwengber e Priscila Dornelles (2017, p. 41) apresentaram um panorama inicial das pesquisas na Educação Física sobre a categoria sexualidade, indicando

que, mesmo sendo 2008 um marco temporal com importante aumento das produções que discutem a sexualidade na área, muitas partem dos estudos de gênero:

(...) primeiro, as produções se colocam a partir dos estudos de gênero em uma trama teórica com ressalvas com relação à possibilidade de contundentes e complexas compreensões sobre sexualidade na produção de conhecimento em Educação Física; em segundo plano, precisamos destacar que a força de algumas matrizes de pensamento na área da Educação Física, como a Biologia, por exemplo, ainda circunscrevem o que entendemos com sexualidade ao acionarem tanto sexualidade como sinônimo de sexo, como ao acionarem sexualidade com base no sexo.

Ainda para as autoras, a recente criação do Grupo de Trabalho Temático Gênero (GTT Gênero) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em seu evento nacional intitulado Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado bianualmente desde 1979, foi importante ação para a potencialização dos trabalhos apresentados, já que "o evento reúne, localiza e expressa os debates científicos realizados por pesquisadores/as que alimentam e atualizam a área da Educação Física" (WENETZ; SCHWENGBER; DORNELLES, 2017, p. 31). Christiane Garcia Macedo e Silvana Vilodre Goellner (2014) relatam como foi a inclusão deste grupo de trabalho no CONBRACE, sendo a primeira proposta oficial entregue durante o evento em 2005, em documento que apresentava nove pontos para justificar a criação do mesmo. Porém, a ata da assembleia demonstrou que havia interesse em submeter o assunto em espaços maiores de discussão da entidade, momento esse em que não existia regimento dos GTTs, estando essa necessidade já colocada. A decisão foi prorrogada para quando se definissem tais critérios e procedimentos.

Mesmo com o regimento tendo sido aprovado em 2007, a próxima proposta de criação do GTT Gênero foi somente em 2011, retomando a proposta de 2005 com novas informações, sendo a convocação da assembleia para a criação do GTT realizada em 2013. Todavia, o parecer da comissão que analisou a proposta foi desfavorável à criação do grupo de trabalho, com justificativas administrativas, financeiras, políticas e, supostamente, imprecisões na proposta apresentada. Houve grande debate e a pauta foi colocada em votação, de maneira que se criou o GTT.

Percebe-se que as perspectivas sobre gênero no seio da Educação Física não são as mesmas, e ainda há muita discussão sobre a necessidade de se debater especificamente a temática no âmbito do componente curricular. No interior das pesquisas sobre a Educação Física cultural, ainda não havia sido observado detida e especificamente como as questões sobre gênero vinham aparecendo nas práticas pedagógicas das/os docentes que afirmam

colocar em prática a proposta, bem como enquanto categoria de análise nas pesquisas desenvolvidas.

Sendo a prática pedagógica o foco deste trabalho, buscou-se refletir acerca dela no currículo cultural, partindo da pesquisa de campo realizada em uma escola pública de São Paulo, quando se analisaram algumas das imbricações possíveis entre os Estudos Feministas, *Queer*, *queer* decolonial e o currículo cultural. Mediante o confronto dos materiais produzidos no campo com o referencial teórico adotado, pretende-se ampliar as possibilidades de produção e inspiração de ações didáticas, criando novas e inquietantes travessias curriculares.

4. Corpos em experiência - encontros e afectos entre docentes e discentes

Era o final do primeiro semestre de 2019 quando conversei com o professor Leandro para explicar meu projeto de pesquisa e propor-lhe uma parceria na investigação que também se tornaria dele. Acordamos que iniciariamos após o recesso do mês de julho. Entre trancos e barrancos, eu me arrastava desde abril em uma doença que haviam se tornado várias, até que em julho eu passei o mês internada. O que não estava nos meus planos é que eu sairia do hospital na semana em que começaram as aulas com as crianças do 5° ano da escola Heidi Alves Lazzarini, localizada na Zona Sul de São Paulo. Adiamos. Duas semanas depois estava eu no portão da escola em que eu trabalhava pela manhã contando os minutos para começar esse trajeto que seria o meu pelos próximos 4 meses - 12h18 e mochila nas costas, 12h19 e entrego o microfone o qual eu usava para fazer a saída das crianças de todo o Ensino Fundamental da escola, 12h20 e, em meio aos beijos de despedida, eu saía mais do que corrida. A escola para a qual eu iria era a 1h30 de distância do meu trabalho e a aula desta turma de 5° ano começava às 13h50. Cada passo era urgente. No metrô da linha lilás, aguardava algum banco vago para sentar e comer o lanche que seria o almoço, lanche que minha mãe sempre acolhedora preparava na noite anterior, algo que fosse rápido e fácil de comer. Para que minha chegada fosse certa, o Leandro tinha me enviado a descrição detalhada de todas as possibilidades de ônibus que eu poderia pegar ao sair do metrô na estação Capão Redondo. Liguei o Google Maps no celular para ver qual dos ônibus passaria primeiro. Cheguei no horário e pedi informações na secretaria de onde eu deveria ir para procurá-lo. O encontrei antes de ele entrar na sala, ele me explicou rapidamente o que havia planejado para o dia, já que o semestre começara, e entramos na sala.

O Leandro me apresentou às crianças, que já sabiam com antecedência da minha ida, e conversei com elas para que pudéssemos nos conhecer. Depois me sentei em uma carteira que estava vazia e bem ao lado da lousa, para que pudesse organizar minhas coisas e tecer alguns registros, e me lembro de um estudante, E.¹⁶, que sentava na primeira carteira daquela fileira, que queria muito mostrar suas coisas, contar sobre a família e coisas que fazia em casa. Naquele momento o meu lado professora me chamava atenção, me lembrando que o Leandro estava explicando às crianças como seria a rotina do dia e que nós estávamos numa

¹⁶ Optamos por abreviar o nome das crianças para preservar as identidades.

conversa paralela. O meu lado que ama socializar e sempre se sente muito animada em conhecer as histórias das crianças queria escutar aquela criança que tanto queria falar. Negociamos que depois ele me contaria o que quisesse.

Bem, antes de iniciar a narrativa sobre como foram as investigações naquele semestre com a turma, achamos importante salientar que a tematização do basquete vinha ocorrendo desde o começo do ano. O professor Leandro mapeou os conhecimentos que as/os estudantes possuíam sobre a modalidade, organizou momentos de vivência da prática, onde elas/es pudessem criar hipóteses sobre as regras e posteriormente aprofundar os estudos sobre elas, além de assistirem jogos de diferentes times para acessarem mais informações sobre o esporte. Antes de começarmos nossa parceria, Leandro já havia me relatado que não sabia se a tematização do basquete continuaria ou se outra iria se iniciar, mas que até agora o que ele havia observado era que existiam algumas tensões e disputas nas turmas durante as vivências, principalmente em um outro 5º ano que eu não conseguiria acompanhar as aulas.

Um dos meus receios na pesquisa era não chegar ao campo com o olhar contaminado, com certezas sobre o que eu encontraria no que tange às relações de gênero e disputas internas na turma, e por isso mesmo a partilha com o Leandro sobre o que ele já vinha observando na turma eram importantes, já que poderia apresentar sua leitura do semestre anterior e também das crianças. Naqueles primeiros dias, me concentrei em observar a dinâmica daquelas/es estudantes, me aproximar delas/es, e também observar a prática do Leandro, já que nas parcerias, nós, docentes, encontramos inspirações e grandes aprendizados.

Nossos encontros sempre eram um borbulhar de vozes sedentas por relatar a si mesmas/os, por partilhar experiências, por encontrar escuta, por materializar na fala os pensamentos. Sedentos também de movimentos, onde aquelas/es estudantes se mostravam ansiosas/os por descerem à quadra. Era estudante andando e gritando e chamando o amigo do outro lado da sala e comendo o salgadinho embaixo da carteira e jogando borracha no amigo da frente e vindo cumprimentar o Leandro e a mim e tentando mostrar algo no caderno e perguntando se já iríamos pra quadra e dando uma gargalhada de algo engraçado que ouviu e trocando de lugar e indo perguntar à amiga algo da aula anterior e ufa, acabou a chamada, agora a gente já podia partir para o basquete.

Qual basquete? Era a volta do recesso, queríamos saber das crianças sobre este período, se tinham vivenciado o basquete, o que tinham feito. Mãos erguidas, vozes se

entrecortando, relatos surgindo. Parques, SESC, adaptação do espaço da casa e de materiais, e assim elas foram narrando aquelas diferentes experiências do basquete, percebendo que nem sempre as regras eram as mesmas, a depender dos espaços em que a prática ocorria.

Algumas crianças também disseram não gostar do basquete, pois, para elas, tudo era falta, sendo também um jogo com muitas regras. Os corpos mudavam de posição na cadeira para expressar esse desgosto com as regras do basquete. Como assim, aquele corpo ansioso por dar uns petelecos na bola e, de quebra, na mão do/a colega que a estava conduzindo, não poderia fazer isso sem receber uma falta? E como recuperar a bola? Ah, não, assim não dá. Aquele som de apito se torna ensurdecedor quando paralisa os movimentos. Questionamos sobre quais seriam os possíveis motivos de o jogo ser construído dessa maneira e obtivemos muitas reflexões sobre como isso ocorreu. Os/As estudantes pensaram que a pessoa que inventou o basquete estava com vontade de criar um jogo de muitas regras, ou que elas eram para diferenciar o basquete do futebol americano, e até mesmo que as regras existiam para que as/os jogadoras/es não se machucassem tanto. Quando perguntamos se elas sabiam quem havia criado o basquete, disseram que podiam ser os gregos, um outro grupo de crianças da época ou até mesmo que o jogo havia sido criado por acaso. Mentes criativas calculando diferentes hipóteses para cada questionamento. Corpos-estudantes que ora afirmavam não gostar do basquete, ora afirmavam suas experiências com a prática, que traziam ou não suas opiniões sobre o que vinha sendo questionado. Corpos mais falantes, corpos mais observadores. Cada criança ali presente emergindo na investigação da sua maneira, mas nossa observação nos fez perceber vozes-menino mais participantes em suas corporalidades expansivas. Observamos, registramos pelo olhar observador e pela escuta atenta, trocamos impressões posteriormente e seguimos.

Para a confirmação das hipóteses e/ou para trazer mais lenha à fogueira, propusemos anotar nos cadernos as seguintes perguntas: "Quem inventou o basquete?", "Em qual cidade e país foi inventado?", "Por que foi inventado?", "Como foi inventado?" e "Como foram os primeiros jogos?" e na próxima aula ampliaríamos a investigação. Antes de iniciar o trajeto que me levaria à universidade, conversei com o Leandro para trocarmos impressões rápidas sobre o bate-papo com as crianças, já que ele tinha que entrar na próxima turma na sequência. Combinamos, então, de irmos conversando via WhatsApp para sempre pensarmos conjuntamente os próximos passos. No caminho percorrido, meus dedos criaram vida própria

para percorrer as impressões do dia, os afectos, os atravessamentos, e essas cenas de se repetiram até o final do semestre.

Chamada. Conversas. Comecei a perceber uma voz-corpo que sempre se destacava. V. era um menino falante, engraçado, sempre com uma piada na ponta da língua, com uma brincadeira pronta para ser colocada em prática. Com sua voz alta, ele sempre fazia os olhos se voltarem para ele. Alguns olhos que, no encantamento, queriam encontrar os dele para selar a parceria; outros olhos com reprovação, pois nem sempre a mesma piada faz rir a todos/as. Fim da chamada. Cadernos abertos. *"Professor, eu não fiz a pesquisa"* *"Eu esqueci"* *"Eu achei e fiz uma resposta bem grande"*. Pelas informações obtidas, o jogo foi criado em Springfield, Massachusetts, nos Estados Unidos, por um professor de Educação Física canadense chamado James Naismith, sendo que a primeira partida aconteceu em 1892. Nessa, cada equipe possuía nove jogadores (9x9), utilizaram uma bola de futebol para jogar, e a partida foi assistida em média por 200 pessoas, com uma pontuação de 1x0. Os motivos que fizeram surgir a modalidade eram o inverno rigoroso; estudantes que não gostavam de praticar ginástica no inverno; e o pedido do diretor para que inventassem um novo jogo que pudesse ser praticado em locais fechados e abertos.

Questionamentos. Como seria este resultado possível? Novamente recorremos a documentos que poderiam nos fazer compreender esse detalhe da trajetória do basquete. A partir da leitura do texto *"The Origin of Basketball"*¹⁷, as crianças puderam perceber, através de uma narrativa do próprio James Naismith, como se deu o processo de criação do basquete e das 13 primeiras regras. No embaralhamento das vozes, quatro foram os comentários que capturamos de maneira mais cautelosa:

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

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

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

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

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

Questionamos as crianças sobre os motivos daquelas falas. Disseram que viam jogadores negros melhores do que os brancos, mesmo havendo bons jogadores brancos. Afirmaram que as meninas, na Educação Física da escola, sempre ficavam brincando na aula e não participavam. Nesse jogo de incertezas, não esperávamos que surgiriam tais comentários a partir da leitura do texto e nem tais respostas posteriores. Um comentário de um dos meninos da sala sobre a menor participação oral das meninas fez surgir a oportunidade de um outro colega explicar que acha que elas brincam nas aulas em quadra e não participam. Generalizações. Observações. Concepções. Visões de mundo. Tudo ia surgindo ali em cada fala lançada, mas também nos olhares que lançavam entre si, na gestualidade nas carteiras, no tom das vozes. Tudo era indicativo dos movimentos da aula.

Ida à quadra. Proposta de vivência do basquete com as regras antigas. Corpos animados por ocupar aquele espaço. Alguns corpos-menina de braços dados, conversando e caminhando no trajeto, alguns corpos-menino correndo para ocupar a quadra e já organizar os times. A turma tinha um combinado de que quem escolhe é selecionada/o através do número da chamada (em cada aula os números ímpares em ordem crescente escolhem, depois reiniciando a lista de chamada pelos números pares, e assim sucessivamente)¹⁸, sendo que esta não é uma proposta rígida e, em alguns momentos, as crianças preferem saber ou propor quem vai escolher os times de outra maneira. Já sabendo quem ia organizar as equipes naquele dia, as crianças começaram este movimento. Foi possível perceber que, no momento de escolha dos times, as crianças tinham uma maior preferência pelas colegas que consideram ter maior habilidade técnica e compreensão da tática. A sala, que conta com 16 meninos e 13 meninas, se organiza em times mistos para jogar, onde os meninos foram escolhidos primeiro.

O apito indica o início das partidas, essa, com um balde ocupando o lugar da cesta. Corpos que correm, mãos que disputam o toque na bola, empurra de um lado, puxa do outro, o suor já aparecendo em seus rostos. Fim de jogo, outro time ocupa a quadra. Mais correria, corpos embolados lutando pela posse da bola. Bolas que ora entravam na cesta, ora escapavam pelas laterais, acertavam a grade da quadra, eram roubadas por uma defesa já posicionada. Fim das partidas. Perguntamos sobre a vivência e houve certa concordância de

¹⁸ Esse era um combinado existente na turma antes da pesquisadora chegar. Entende-se que as formas de escolher time que não enfatizem o gênero dos sujeitos (por exemplo: hoje meninos escolhem, amanhã meninas), colaboram para a descentralização, em certa medida, desse aspecto nas aulas. Também é possível pensar em formas de organizar as equipes que não impliquem na "escolha".

que o balde mais baixo facilitava o jogo, já que a cesta oficial é presa numa altura maior. Por que será, então, que as regras do basquete mudaram de tempos em tempos? Falas atravessadas. As crianças expuseram suas hipóteses, pensando que poderia ser para o jogo evoluir, para que o jogo ficasse mais disputado, para melhorá-lo, torná-lo mais competitivo e interessante e para deixá-lo mais fácil ou mais difícil. Voltamos a pensar: será que tudo é falta, então?

Esses momentos de quadra eram preciosos para observar aqueles corpos tão expressivos, aquelas relações que se configuravam de maneira específica ao longo dos jogos. Ouvimos, em algumas partidas, as meninas chamarem os meninos para que eles passassem a bola e, mesmo quando elas estavam sozinhas, eles preferiam passar para um colega que estivesse marcado. Quais critérios e estratégias de jogo estavam sendo mobilizados pelas crianças? Além disso, observamos que quando uma menina conseguia disputar a bola e ter a posse, caso errasse o arremesso ou o passe, era interpelada com muitos questionamentos e até mesmo com afirmativas de que não sabia jogar, enquanto o tratamento para com meninos que erravam não era o mesmo. Quais eram os objetivos dos jogos para aquele grupo? Quais corpos são passíveis de erro? O que era o erro na visão daquela turma? O que seria um time? Perguntas que naquele momento estavam sem respostas.

Em um momento seguinte, identificamos quais foram as principais mudanças nas regras, nos apoiando na leitura de um texto chamado "*The Penalties*" e, concomitantemente, entramos em contato com um árbitro profissional, que também é coordenador na escola ao lado e conhecido do professor Leandro, para que pudesse vir à escola conversar com as crianças sobre o basquete e possíveis dúvidas que elas pudessem ter. Houve muito entusiasmo com a ideia e foi elaborada uma lista de perguntas para guiar a conversa com o árbitro Saulo. Dentre as 23 perguntas levantadas, percebemos questões sobre as regras do basquete, a arbitragem, curiosidades da vida pessoal de Saulo e do basquete, bem como da história da modalidade, e três destas perguntas chamaram nossa atenção:

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

Novamente apostamos nas perguntas para ouvir mais aquelas vozes ecoando, nas perguntas, suas leituras de mundo. Perguntar movimenta não só o sujeito que elabora a

pergunta, mas principalmente os sujeitos que são interpelados pela dúvida que lhes foi instaurada. É na interrogação que este corpo se dobra em um pensamento reflexivo do assunto, permitindo novos elementos entrarem em cena para compor o debate.

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

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

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

Nesse jogo de movimentos questionadores, também tínhamos perguntas, impressas em nossos corpos-docentes que pulsavam incertezas para os próximos passos. Como formular as perguntas para evitar incorrer no direcionamento das respostas? Até onde impulsionar o debate sem nos posicionarmos? Como mover estas afecções nas crianças sem ficarmos somente nos movimentos de diálogo? Tais interrogações se tornaram condição constante de continuidade das investigações com a turma, e desta maneira pensamos que o encontro com Saulo poderia ser um momento potente de ampliação destes temas.

Voltamos à quadra, experimentando mais regras dos formatos antigos do basquete. Propusemos que, naquelas partidas, meninas fossem juízas, pois observamos, em aulas anteriores, que sempre os mesmos corpos pediam para ocupar aquele espaço. Olhares. Silêncio de certos corpos, barulho em outros. Uma mão que se ergue voluntária. Retomamos as regras antigas com as quais vivenciariam a partida e partimos para a quadra. Com dois times já posicionados, a juíza dá início à partida. Com os olhos atentos e percorrendo aqueles movimentos incessantes de cada estudante, a juíza imprime sua leitura da/na partida. Apitos sinalizam as faltas cometidas e as cestas validadas. E aquele som agudo novamente atravessava corpos que ansiavam pela posse de bola, por cada movimento preciso que colocaria a bola na cesta. Cada apito era um corte, o que fez irromper em mais cortes de vozes insatisfeitas.

V. já foi juiz muitas vezes. Gostava do basquete e gostava também de apitar o jogo. Cada apito fazia conjunto com sua voz potente que explicava quando as coisas não ocorriam como previsto nas regras. Mas, quando jogador, não gostava de ser interpelado por juízes. Mas havia aquela voz que parecia o incomodar mais. Apito- solta a bola e reclama. Apito-

questiona, discorda, sai nervoso. Apito- o professor é acionado para impor as verdadeiras regras (aquelas que não o colocariam em uma situação de infração?). Apito- *"você está apitando errado, deixa que eu faço"* e, em um rápido movimento, tenta pegar o apito da mão da juíza. Nesse momento optamos por intervir, colocando ao grupo que estava em quadra que a juíza estava apitando de acordo com a leitura dela de jogo e que estava seguindo as regras acordadas previamente. Ao fim da partida, algumas meninas de cada um dos times que estavam em quadra vieram conversar conosco, relatando uma cena de assimetria na distribuição do jogo.

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

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

*"A gente já falou pra eles 'passa a bola'."*¹⁹

"Porque eles são os únicos que pegam na bola, eles não sabem trabalhar em equipe."- meninas falando sobre como elas acham que os melhores²⁰ jogadores da sala agem.

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

No emaranhado desses corpos falantes que explodiam suas insatisfações, as próximas equipes já haviam entrado em quadra para jogar. Cada minuto da aula era precioso, já que esta tinha somente 50 minutos e 30 estudantes ávidas/os por movimentarem seus corpos. Essas cenas que se compunham na quadra serviram às vozes revoltas para exemplificarem o que estavam falando. Dedos firmes apontavam para a quadra a fim de mostrar uma repetição da cena já relatada, com posse de bola monopolizada, onde corpos-menino buscavam outros corpos-menino para tais parcerias. Novamente, Leandro e eu nos olhamos ao escutarmos atentamente aquele grupo que ansiava por uma solução, para pensarmos juntos como encaminhar aquela situação. Perguntamos se elas já haviam dito isso às pessoas com quem elas sentiam o incômodo, se elas já tinham sentido o jogo daquela maneira antes ou se aquela

¹⁹ Nem todas as falas serão indicadas de quem foi os dizeres, pois, por vezes, na transcrição dos áudios ficam muitos ruídos ao fundo, dificultando a identificação de quem eram as vozes.

²⁰ Termo utilizado por elas.

foi a primeira vez, tudo a fim de mapear com se davam aquelas relações. Não queríamos propor soluções às estudantes, mas sim criar os contornos onde elas pudessem explodir em fagulhas criativas a partir da própria situação de tensão. Enquanto a bola continuava quicando na quadra, aquele grupo insatisfeito demonstrava que esperava nossa mediação nesse diálogo vindouro, e mantiveram a proposta de terem jogos com times que não fossem mistos²¹. Leandro e eu perguntamos o que elas esperavam com tal organização e elas demonstraram pensar que seria uma solução ao que elas entendiam como problema, que era a falta de coletividade nos times no que diz respeito à participação das meninas. Aquelas vozes já estavam ecoando pela quadra e com certeza chegando ao destinatário, mas queríamos potencializar aquela situação, aquele encontro de vozes incomodadas, para ampliarmos e aprofundarmos as questões que estavam sendo trazidas ali. Assim, incentivamos que as meninas colocassem sempre suas opiniões e percepções no momento dos conflitos, e dissemos que, em um próximo encontro, iríamos dar continuidade ao assunto, já que o tempo de aula havia finalizado.

²¹ A partir das pesquisas feitas por Daniela Auad e Luciano Nascimento Corsino (2012, p. 60), é possível questionar a efetividade do uso da proposta de aulas separadas como forma de resolução de conflitos em detrimento do gênero. Para a autora e o autor, "os conflitos de gênero ocorrem nos dois momentos (*misturas* e *separações*) de organização das aulas; no entanto, nas separações eles são menos evidentes, operam de forma mais silenciosa. Nas misturas, pelo contrário, eles ocorrem explicitamente, parece ser mais fácil percebê-los". Desta maneira, considerávamos importante que as crianças mantivessem a escolha de times mistos, mas não queríamos impor uma solução sem deixar que participassem da sua construção. Sendo assim, combinamos uma aula em que os times tivessem essa separação por gênero para que ao final pudéssemos refletir se a solução proposta por elas foi efetiva ou não e pensar nos motivos disso.

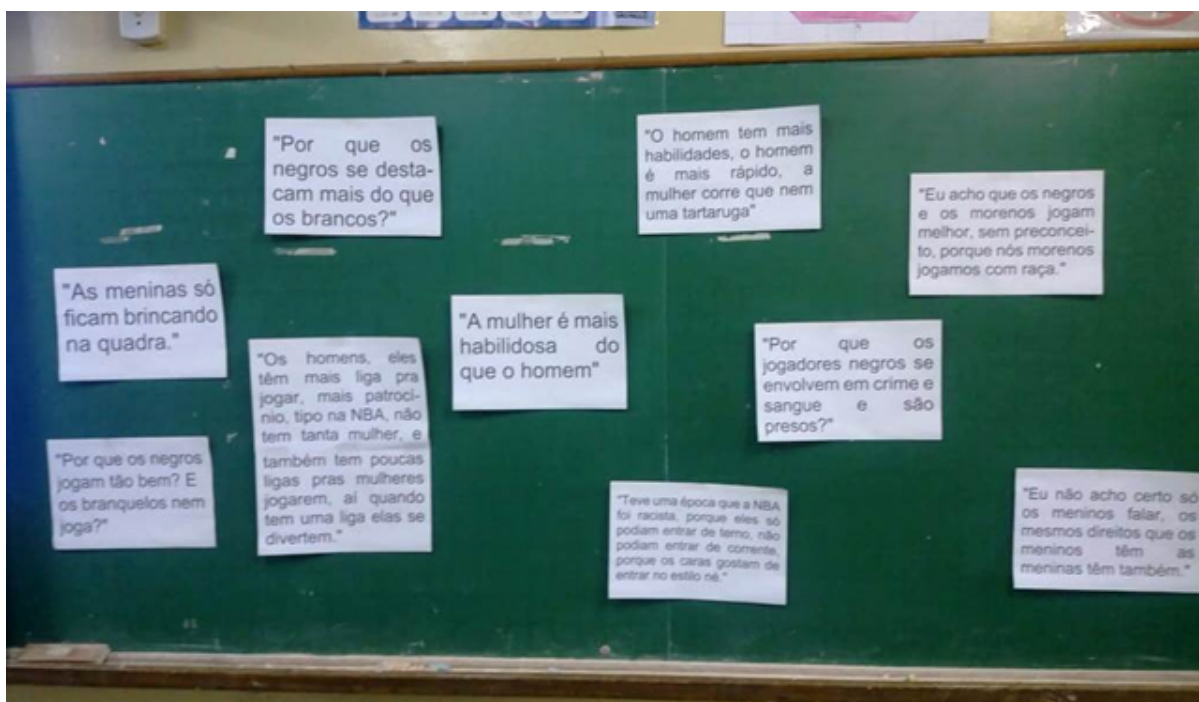


Imagem 1: lousa com o registro das falas das crianças para discussão

Próxima aula. "Professor, hoje vamos para a quadra?". "Não, vamos para a sala de vídeo". Local diferente, informação suficiente para deixar os corpos inquietos e cheios de dúvidas. O que faríamos lá? Outros corpos se queixavam, queriam ocupar a quadra. Chamada, deslocamento, porta se abrindo. Aqueles corpos-estudante encontraram alguns dizeres colados na lousa, e conforme iam entrando, antes de maneira rápida para ocupar a sala, iam parando em frente à lousa para ler o que estava escrito. *"Olha, aquela frase é minha!"*. *"O que é isso, professora?"*. A proposta já surtia efeito antes mesmo de começar, primeiro em nós, que tivemos que elaborá-la, e agora conjuntamente com as crianças, onde cada movimento, cada olhar, cada questionamento mobilizava novas leituras do que havíamos pensado, e as/os estudantes, por sua vez, entravam em movimento a partir daquele cenário composto.

Com todas/os na sala, pedimos que lessem as frases na lousa e expressassem suas opiniões. Aquele elemento disparador fez algumas crianças se colocarem. As meninas devem se esforçar mais! As meninas devem participar mais da aula! As meninas devem prestar atenção e parar de conversar na aula! As meninas precisam observar mais a gente jogando para aprender a jogar! As meninas não recebem a bola porque não confiamos nelas para jogar, porque elas só ficam conversando! As meninas, as meninas, as meninas... em cada reiteração desse lugar, os corpos criavam seus territórios. Corpos-menina e corpos-menino, e

não qualquer corpo, aquele que levasse à vitória, aquele que tivesse desempenho como os jogadores da televisão. Algumas das crianças que compunham esse grupo idealizado como o de meninas começaram a se posicionar também, e essas vozes atravessaram aqueles corpos-meninos que antes afirmavam sobre "as meninas" de maneira a incomodá-los. Alguns se mexiam na cadeira, outros começavam a cortar as falas e eram lembrados por nós que sempre devemos respeitar a fala da pessoa que está elaborando um pensamento, outros mexiam a cabeça em desaprovação. Outros e outras preferiam o silêncio e a observação. E nisso, a proposta de times separados retornou, com defesas que mostravam a leitura de um corpo-menino que joga de maneira agressiva e com destreza, e de um corpo-menina que poderia ter a liberdade de jogar como quisesse, mas que observasse os corpos mais hábeis em ação. Adjetivações distintas, adjetivações complexas. Muito por ser problematizado. Como não nos cabia impor nossas opiniões às crianças, combinamos de tentar o modelo de times femininos e masculinos e analisar como isso ocorria.

Falas de meninos

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

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

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

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

Falas de meninas

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

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

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

Uma manta de supostas verdades e generalizações cobria o ambiente, manta essa que ia sendo bordada a cada elemento novo inserido no diálogo. Mas o material para bordar não é duro, nem suas linhas fixas, e os encaminhamentos deveriam ser direcionados na tentativa de afrouxar os nós para permitir novos enlaces. Nesta proposta, Leandro e eu criávamos perguntas para compor novas reflexões do que as crianças estavam colocando, sempre tomando o cuidado de não ser uma pergunta que direcionasse respostas já pensadas. Não tínhamos certeza de como aquela proposta estava reverberando e ainda ia reverberar em cada criança, nem como reverberaria em nós para pensar os próximos encaminhamentos, mas tomamos nota de que as relações de gênero e a performance na prática do basquete estremeceram aquele encontro.

Com estas observações, algumas dúvidas surgiram. Continuar tematizando o basquete? Será que aquelas visões não estavam surgindo no seio das especificidades da prática esportiva? E se fosse uma dança ou uma luta sendo tematizada, por exemplo, quais seriam as enunciações que apareceriam? Quais caminhos podem vir a desestabilizar, mesmo que momentaneamente, aquelas certezas que as crianças traziam? Muitas dúvidas e incertezas rechearam nossas conversas, a fim de planejar os próximos passos. Ainda tínhamos o encontro com Saulo e pensamos que outros afectos gerados pelo cruzamento de caminhos poderiam ser potentes para o que vinha sendo enunciado.

Olhares, escuta, observação, registros fotográficos, de voz e filmicos. Essa composição de elementos foi o que nos permitiu a leitura de como as relações de gênero eram tecidas naquela turma a partir do estudo da prática corporal, como a própria relação com o desempenho no esporte era hipervalorizada. Sem este corpo-docente-presente e entregue às aulas, não teríamos percebido os sinais. E existem sinais que talvez tenhamos deixado escapar, não sabemos. Mas o nosso fio condutor sempre foi o de produzir expansão, tensão, afrouxamento de linhas duras, produções de estéticas outras de existência e de prática no

mundo. Para fechar aquele encontro, passamos o vídeo *Invisible Players*²², para servir como mais um instrumento de reflexão das crianças sobre determinadas (in)visibilidades. O que aquele vídeo geraria nas crianças? O que a incerteza de quem eram os sujeitos que estavam em ação naquelas imagens faria com elas? Quem elas iriam supor que eram os sujeitos praticantes? Quais as marcas que seriam impressas pela visibilidade de um corpo lido mulher em ação em práticas esportivas? Sabíamos que, na mesma medida em que esta atividade problematizava algumas representações, poderia exaltar a performance esportiva. Tendo isso em vista, não podíamos encerrar ali, e posteriormente traríamos outros vídeos que também mostrassem pessoas de fora do esporte de alto rendimento.

No futebol, citaram Neymar, Messi, Ronaldo, Ronaldinho, Pelé, Felipe Coutinho e Marcelo. No basquete, Emerson, Michael Jordan e Yago. Já no surfe, Medina e Víctor. Esses nomes foram lembrados pelas crianças e sugeridos sobre quem eram os sujeitos do vídeo. Ao descobrirem que as ações mostradas foram executadas por atletas mulheres em sua totalidade, as crianças se surpreenderam. Algumas relataram *“fiquei chateado por não ter falado nenhuma mulher”*; *“me sinto uma formiga”*; *“nunca ouvir falar esses nomes”*; e *“eu preciso aprender mais sobre esporte”*.

Próximo encontro. Quadra cheia- turmas de 4° e 5° ano da tarde já organizadas para receber o árbitro Saulo. Crianças das turmas da manhã se mobilizaram para estar presentes também. Ele, que já tinha algumas perguntas prévias elaboradas pelas crianças, contou detalhes de sua vida a partir das perguntas, relatando que foi jogador de basquete em clubes até os 20 anos de idade, mas citou dificuldades dessa profissão, pois é necessário que se tenha bons/as empresários/as para inserir-se em determinados espaços. Ele galgou o espaço de árbitro para continuar inserido na modalidade que tanto gostava, passando por diversos cursos para poder arbitrar em diferentes jogos. Como iniciou esse processo de maneira mais tardia, não conseguiu realizar a prova necessária para que tivesse autorização para ser árbitro internacional, pois existe um limite de idade para que a pessoa faça o teste. Sendo assim, atualmente arbitra jogos nacionais profissionais e jogos escolares, sendo também professor de Educação Física e coordenador pedagógico em uma escola estadual.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo>. Acessado 19 set. 2021.



Imagem 2: encontro com o árbitro Saulo. Momento de perguntas das crianças.

Por que os negros são os melhores no basquete? Por que só os negros jogam tão bem basquete e os branquelos não?" A pergunta não fora esquecida, e retornou direcionada ao Saulo que respondeu que os negros jogavam melhor por uma questão de genética, que favorecia um maior desempenho em esportes de impacto, mas que também existiam muitos jogadores brancos que eram bons. Em seguida, apresentou outro argumento que se opunha, em certa medida, ao primeiro, salientando que nos Estados Unidos há incentivo desde muito cedo à participação das crianças no esporte, principalmente no basquete, e isso favorece que determinados grupos sejam mais participativos na prática corporal.

Uma outra pergunta interessante feita por uma aluna do 4º ano foi sobre árbitras mulheres. Como nenhuma pergunta havia tocado no assunto de jogos apitados por árbitras mulheres, a menina perguntou se existiam. Saulo respondeu que sim, mas sinalizou que nem sempre foi permitido às mulheres acessarem esses cargos e que, por um período, autorizava-se que as mulheres somente apitassem jogos femininos. Citou que atualmente existem boas árbitras mulheres que atuam em jogos profissionais ou estudantis. Perguntas e mais perguntas foram surgindo, dedos erguidos de estudantes interessados em saber mais de um árbitro que viera à escola para responder às perguntas de cada um/a deles. *"Um árbitro profissional vindo falar com a gente, professor..."*. *"Eu gostaria que ele apitasse um jogo pra nós"*. Numa rede de afetos gerados pela escuta atenta e pelo compartilhamento de tempo entre todas as pessoas presentes, encerramos o encontro faltando tempo para cobrir tantos interesses.

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

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

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

“Meu pai também já falou sobre isso.”

Em meio a observações sobre o diálogo com Saulo, começamos nosso próximo encontro. Saulo havia trazido uma possível resposta sobre o assunto, mas entendíamos ser necessário expandir as leituras, trazendo novos elementos e novas vozes para compor a rede de saberes compartilhados. Relembramos as crianças que ainda teríamos mais uma visita, do ex-jogador de basquete e professor de Educação Física, Thiago, e da técnica de basquete e estudante de Educação Física, Bruna, que poderiam somar-se às reflexões. Quais seriam os impactos das aparições públicas daqueles corpos? Quais novos rumos a investigação tomaria?

Chão da quadra, regras atuais do basquete. "Professor, deixa hoje só as meninas escolherem o time". Discussão. Algumas falas iam mostrando que as crianças consideravam que meninos e meninas pensavam de maneiras distintas no momento de escolha dos times. Acordo de que seriam dois meninos e duas meninas. Sendo assim, fomos para a quadra, os times foram escolhidos e pudemos jogar duas partidas. Com o apito sinalizando o fim da última partida, perguntamos às crianças o que elas tinham achado daqueles dois jogos:

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

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

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

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

Para quais direcionamentos estas falas estariam levando? Quais deslocamentos as propostas poderiam estar gerando? Estava gerando algum? Estariam sendo produzidas possibilidades outras de jogar e de parcerias no basquete? Quais estariam sendo as (im)potências dos momentos compartilhados em quadra? Estas e outras perguntas passaram por nossas cabeças ao ouvirmos tais falas sobre as partidas. Todas elas com respostas provisórias e incertas, mas principalmente nos colocando em movimento para reconhecer mais singularidades nem sempre enunciadas. Outras falas trouxeram elementos sobre estratégias de jogo e sobre coletividade, dois pontos importantes para ser ampliados com a turma. Já organizando todos/as para irmos às próximas propostas do dia, três crianças se aproximaram com cautela, demonstrando interesse em conversar conosco naquele momento com menos pessoas presentes. M.E, em toda sua expressividade, estampava descontentamento em seu rosto, com traços misturando braveza e incômodo para dizer que não estava gostando *"dessa liberdade dos meninos acharem que podiam falar das meninas"*. Junto a ela estavam dois colegas da turma, E. e D., que concordaram e sinalizaram acreditar que os meninos da turma não estavam enxergando os/as colegas da sala.

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

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

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

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

Menino(s). Menina(s). De quem as crianças efetivamente estavam falando ao usarem essa palavra no plural? Era um conjunto ali representado naquela sala, ou trazia elementos

externos? Ruim. Potencial. Atenção. Evoluindo. Bem. O que queriam dizer ao invocar essas palavras? Quais cenas as próprias crianças construíram nesse emaranhado de significados? O que efetivamente gerava aquela tensão relatada? Indicamos às crianças que, nas próximas aulas, daríamos continuidade à tematização levando isso em consideração.

Como nosso próximo encontro seria com Thiago e Bruna, começamos o dia convidando as crianças a colaborarem na construção de uma lista de perguntas que ambos pudessem responder ou que fossem específicas para cada. Muitas perguntas ao Thiago foram ligadas à trajetória dele e as da Bruna ligadas aos possíveis preconceitos que ela poderia ter sofrido por ser mulher e esportista. O que este direcionamento nas perguntas nos sinalizava? Por que determinados tipos de pergunta eram destinados a um convidado e determinados tipos à outra convidada? Quais leituras de mundo as crianças estavam imprimindo nas construções daquelas perguntas? Quais os impactos das próprias propostas que vinham sendo realizadas para aquelas interrogativas? Nossas observações e planejamentos para os próximos encontros eram motivados por estas e outras perguntas que vínhamos nos fazendo a cada novo movimento da turma, a cada novo eco de voz, a cada novo silêncio. Após levantarmos as perguntas que seriam enviadas previamente à Bruna e ao Thiago, retomamos o vídeo *Invisible Players* com as crianças, questionando-as sobre o que elas haviam achado, quais suas impressões, porque achavam que o vídeo tinha sido criado e aquelas perguntas feitas, no intuito de fazê-las ampliar as leituras feitas do material e também de mundo, bem como as percepções que temos desses corpos no esporte:

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

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

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

qualquer canal. Acho que mulheres só tem uma oportunidade, porque a pesquisa que eu fiz só foi 5% e os homens foi 95%." - observação do V.

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

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

Quais novas leituras de mundo a assistência ao vídeo podem ter gerado? Quais impactos nas estéticas de vida os encontros nas aulas vinham trazendo? As ações didáticas desenvolvidas estavam conseguindo hackear a produção do gênero por dentro do próprio cis-tema? Essas perguntas rondavam nossas mentes e povoavam nossas conversas cotidianamente. Não há como ter certezas sobre quando e como as ações didáticas pensadas pelas/os professoras/es impactam as crianças. Assim, seguíamos observando os detalhes, as enunciações espontâneas, as movimentações daqueles corpos, os olhares, tudo em busca de vestígios de como prosseguir. Fomos percebendo, a partir dos comentários sobre o vídeo, que a questão das diferentes oportunidades as quais os sujeitos tinham acesso começaram a aparecer. *"Experimenta nascer preto, pobre na comunidade, cê vai ver como são diferentes as oportunidades"*²³. A voz de Bia Ferreira em sua música 'Cota não é esmola' ecoou em minha mente ao ouvir os comentários das crianças. No começo do semestre, quando as enunciações discentes sobre as produções de gênero e suas consequentes produções de enquadres surgiam, não constava essa leitura sobre as oportunidades. Ampliar, aprofundar. Queríamos mais fagulhas saindo daquela conversa. Pensamos em incrementar a discussão por meio de dois pontos diferentes que se entrecruzam em determinado momento. Primeiro, questionamos as crianças sobre quantas meninas e meninos jogadoras/es de basquete elas conheciam.

²³ Trecho da música *Cota não é esmola* de Bia Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. Acesso em 19 set. 2021.

Discrepância. Corpos-homens mais presentes nas falas das crianças, até um aluno voltar na questão das oportunidades.

"No lugar que eu treino judô, a Cristiane, da seleção brasileira, sabe? Ela jogou lá né, elas têm tipo oportunidade, é só você correr atrás. Se a Cristiane não corresse atrás, até hoje ela estaria em clube baixo. O lugar que eu treino, o Centro Olímpico, pode ser longe lá perto do Ibirapuera, mas vale a pena se você correr atrás dos seus sonhos. Ela correu atrás e tá brilhando assim." - observação do P.

Quem são as pessoas que conseguem acessar determinados espaços? Quais marcas constituem os corpos que têm garantido seu direito ao acesso aos espaços de cultura e lazer e quais não? Novos elementos iam surgindo. Questão etária, questões de gênero, questões de classe - as crianças estavam imprimindo um novo molde na conversa, um molde que permitia um encontro de muitas variáveis, um efeito complexificador. Tínhamos que partir do entorno, das vivências e experiências das crianças. E o Capão Redondo, então? Quais espaços públicos ou privados existem no bairro para oportunizar a prática de basquete? Rostos em dúvida, olhos se encontrando, e as crianças ouvindo umas das outras que não conheciam mesmo muitos espaços no bairro. Queríamos ampliar ainda as leituras sobre esta questão do acesso, das formas de praticar o basquete que podem ser múltiplas, da performance, tudo na tentativa de romper, borrar, gerar dúvidas, inquietações, nelas, mas em nós também. Assim, tomamos nota das possibilidades que nos afetariam para os próximos encontros.

Como parte da escuta e acolhimento do que nos era trazido pelas crianças, deixamos um momento da aula para que a M.E, que havia nos pedido um espaço para falar sobre o que a vinha incomodando, pudesse falar. A duração da aula, apenas 50 minutos, nunca era suficiente para que todas as crianças falassem, pudéssemos praticar de diversas formas o basquete e ainda ampliar, aprofundar e provocar outros pensamentos e reflexões. Portanto, muitos dos momentos eram retomados em encontros posteriores para servirem, inclusive, de gancho para a proposta do dia.

"Só eu aqui numa aula que tive coragem de falar com o professor sobre isso, porque nenhuma das meninas foi diretamente com o professor ou a professora Cyndel falar sobre isso, porque o V. toda hora fica falando que as menina não evoluiu. Só que a gente tem que olhar mais pras meninas e ver que ela evoluiu." - observação da M.E.

"As meninas que se dedicam ao basquete, que eu vejo que estão jogando mesmo, que não estão brincando na quadra, que não estão de agarrção, pra mim elas estão se dedicando e melhorando. E eu acho que a palavra minha, eu presto muito atenção nas outras

meninas, e em algumas meninas elas não querem se dedicar, elas só ficam brincando, se agarrando e se abraçando. Pra mim, quem evoluiu foi a S. e a M." - observação do V.

"Eu não tô desrespeitando sua opinião, mas você também tem que dar uma atenção pras meninas. Não é porque as meninas não tão jogando bem que você vai colocar elas pra baixo. Você acha que isso é bom? Você acha que as meninas vão aguentar isso até quando?" - observação da M.E.

"Eu penso assim, que meninas como S., A., não todas, se dedicam. Mas tem algumas meninas que brincam muito. Eu pra chegar aqui onde que cheguei pra jogar tanto basquete assim, eu peguei aula com ele aqui, pesquisei no youtube, fui aprendendo. Quando eu não sabia jogar basquete e nem bola, eu me dediquei muito. Eu fui vendo meu irmão jogando, meu irmão fazendo mais coisas. Quando eu vi o P. jogando eu pensei que meu time ia perder porque não sabia nem sacar direito. Ai eu pensei comigo: 'Será que se eu me dedicar muito, será que eu consigo?'. E hoje eu consegui chegar. Se a A. se dedicar mais, ela é dedicada e a S. também, elas vão passar dos meninos e vai ser melhor do que os meninos, porque tem algumas meninas que, pra mim, são melhor do que os meninos." - observação do V.

Um furacão de questões surgiu desse diálogo entre M.E. e V. Outras/os estudantes foram aos poucos entrando no diálogo, e percebemos falas que não são somente deles/as, mas de tantas e tantos outros nos mais diferentes espaços da sociedade. Quantos jornais já não noticiaram que a jogadora de futebol Marta Silva, por exemplo, queria ganhar tanto quanto o jogador de futebol Neymar Júnior? Ou que os times femininos lutam para ter a mesma visibilidade nas mídias que os times masculinos? São sempre construções linguísticas que já colocam determinados sujeitos no topo e outros na base, muito mais do que só elucidar o retrato abissal de um Brasil que fecha os olhos para determinados corpos. E além disso, frases que sempre colocam esses corpos-mulheres como em movimento de correr atrás para alcançar o mesmo que esses corpos-homens. Mas falamos sobre buscar essa igualdade ou sobre a garantia dos direitos, das diferenças, da participação e do acesso? Muitas eram as perguntas para nós, para as crianças que se moviam inquietas nas cadeiras ao longo do encontro, mas não pretendíamos oferecer nossas respostas a elas, e sim trazer novos elementos para ampliar, aprofundar e fazer tremer aquele enquadramento peculiar que estava sendo construído ali. E queríamos, principalmente, pensar em formas de outras vozes ecoarem pelo ambiente da quadra ou da sala, pois as opiniões, compreensões e leituras de mundo não são homogêneas, e queríamos novas enunciações discentes que, junto com outros

elementos que inseríamos nessa construção estética de aula, compusessem as possibilidades de fissura.

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

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

"De eu estar me sentindo útil no time, pra equipe. Porque na quadra a gente se sente inútil quando alguém não passa pra ela, quando a pessoa da equipe dela tá na frente dela e não passa a bola, a gente se sente inútil. O time é trabalho em equipe, cada um passar pro outro e ganhar o jogo."- resposta da S. após ser questionada pelo V. sobre como ela havia se sentido quando ela quase fez uma cesta.

Performance, comparação, melhor ou pior, vencer, performar como, tantos eram os elementos que surgiam. Será que daríamos conta nos encontros do semestre de tensionar tudo aquilo? Nós, professoras/es, também nos cobramos para conseguir trabalhar com tudo aquilo que vai surgindo a partir do próprio encontro entre corpos-discente, corpos-docente, espaço-escola, espaço-bairro. É desses encontros que vamos planejando os próximos e precisamos expor aqui as nossas vulnerabilidades e medos também enquanto docentes. E nessas ondas revoltas de medos e inseguranças íamos encaminhando os próximos passos.

Empatia, sensibilidade, olhar com, para e pelo outro, coletividade, solidariedade, cuidado, zelo, expressividade de si, garantia de direitos. Trouxemos as gravações que fizemos de algumas das partidas de basquete que as crianças jogaram para que elas pudessem revisitar seus corpos em ação, suas produções e também fazer a leitura daquelas cenas. Quais seriam as leituras feitas de si, do contorno, do jogo, dos/as parceiros/as? Ao final, surgiram algumas observações sobre como transformar os jogos em ambientes mais acolhedores e coletivos, as quais registramos, da maneira como as crianças nos ditaram:

Ideias iniciais:

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

Já que elas mesmas identificaram esses elementos como fundamentais para o jogo, a partir da leitura de suas próprias vivências, propusemos então que fôssemos à quadra em nosso próximo encontro. Porém, no meio do caminho, tivemos a visita de Bruna e Thiago na escola, onde as turmas da manhã e da tarde dos 4^{os} e 5^{os} anos, bem como alguns/mas familiares das turmas, foram à escola prestigiar e somar. Crianças se amontoando umas próximas às outras para ouvir o mais de perto possível, e também poder comentar ao longo do diálogo com os/as colegas ao lado. Corpos juntos ansiosos com aqueles dois sujeitos novos que apareciam publicamente na escola, e corpos também leitores daqueles outros corpos que chegavam no espaço. Enquanto ambos relatavam a si mesmos em uma fala cheia de histórias, memórias, vivências e experiências, os olhares vidrados das crianças se transformavam em observações às/aos colegas ao lado sobre o que ouviam.

Na fala da Bruna foi possível perceber um recorte de gênero, pois analisou o preconceito ainda latente com relação às mulheres no esporte e da falta de incentivo, patrocínio e visibilidade. As perguntas feitas pelas crianças e enviadas também davam enfoque ao tema. Ela falou sobre os preconceitos que sofreu em determinados momentos por ser técnica em times masculinos, e que sentia que os homens não levavam mulheres técnicas a sério tão facilmente, tendo elas que reafirmar suas qualidades e potencialidades o tempo todo para serem aceitas. Nesse sentido, o discurso dela vai em direção ao que está sendo levantado pelas meninas da turma, que a todo momento têm de reafirmar suas qualidades em sala para que os meninos se sintam confiantes em jogar com elas e aceitá-las como aptas a ocuparem a quadra. Um segundo momento importante da conversa foi durante as perguntas após a exposição inicial. As crianças perguntaram ao Thiago se ele já havia sofrido algum preconceito por ser negro e o que ele achava sobre os negros serem mais habilidosos do que os brancos no basquete, retomando questionamentos que já haviam surgido antes e que precisavam de um contraponto ao que foi dito por Saulo. Ele disse que havia sofrido preconceito em diversos momentos e que havia pessoas que lhe negavam o espaço pelo fato de ser negro, e disse que não acreditava que os negros eram melhores do que os brancos no basquete, mas que isso era uma construção social e que as oportunidades de acesso às práticas também colaboravam para que determinados corpos estivessem presentes em alguns espaços e em outros não. Acreditamos que essa fala vinda do Thiago foi importante para as crianças perceberem outras pessoas, principalmente um representante do basquete, com um discurso

próximo do que estávamos trazendo. Além disso, o Thiago era um homem negro falando a respeito do preconceito que ele tinha sofrido, o que potencializava sua fala.



Imagem 3 - Momento em que as crianças se organizavam para fazer perguntas após a fala da Bruna e do Thiago

Fim das falas iniciais, momento para perguntas. As crianças rapidamente formaram as filas para fazer suas questões. -Pedimos ao leitor e leitora deste relato que observe a imagem. O que ela diz para você sobre esse momento?- Thiago e Bruna estavam sentados lado a lado, um em cada canto da mesa, de maneira que as filas conseguiram ser formadas nas extremidades para cada convidada/o. A fila de Thiago se formou rapidamente e de maneira extensa, enquanto algumas meninas, um pouco tímidas, foram em direção à Bruna. Muitas outras crianças ficaram sentadas no local onde estavam conversando entre si e aguardando as respostas às perguntas das/os colegas. -E os elementos que a imagem não mostra?- As crianças, assim que Thiago chegou, ficaram impressionadas, pois ele é um rapaz bastante alto e essa característica chamou atenção delas. No basquete, as pessoas costumam valorar a altura dos/as atletas. Muitas das perguntas feitas para ele foram sobre curiosidades da sua trajetória, suas experiências na modalidade e detalhes sobre as regras e história do basquete. As perguntas direcionadas à Bruna, por sua vez, estavam relacionadas aos possíveis preconceitos que ela poderia ter sofrido enquanto mulher que ocupa o ambiente esportivo e quais ações ela considerava importantes para mudar tal cenário. Algumas poucas perguntas foram feitas a respeito da sua experiência no basquete. Algumas perguntas vinham nos tomando desde o momento do convite para ambos: quais poderiam estar sendo os impactos da aparição pública daqueles corpos? Como as histórias daqueles sujeitos atravessariam as crianças? Quais poderiam ser as leituras com a presença de ambos no mesmo dia? Seria diferente se as participações tivessem sido em dias opostos? O que a construção estética

daquele encontro nos falava? Quais afectos estavam sendo gerados? Ao final da atividade, tivemos momentos de autógrafos, abraços apertados, sorrisos expressivos, em um encontro de corpos que saudavam e comemoravam as presenças uns dos outros ali, com pessoas representantes do basquete.

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

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

A aula seguinte iniciou com o feedback das/os estudantes sobre suas leituras acerca do encontro. Em uma mistura de nossas leituras sobre as aulas e também das enunciações discentes, eu e Leandro criávamos perguntas para estimular as crianças a falarem mais sobre suas impressões e retomamos dois pontos que acreditávamos centrais: a resposta de Thiago acerca da participação de atletas negros/as e brancos/as no basquete e sobre as perguntas direcionadas à Bruna. Após mais alguns comentários, retomamos a lista feita pelas crianças para criar um ambiente outro de jogo e fomos à quadra com aqueles corpos sedentos por movimento. Findadas as partidas, corpos suados, ofegantes, agitados, aproveitamos aquele calor do momento para perguntar as impressões das crianças sobre os jogos.

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

"Tipo o V., ele era meio fominha às vezes, mas agora ele toca a bola certinho." - comentário do D.

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

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

Leituras sobre o jogo, sobre como a turma vinha participando, sobre maneiras de jogar, e ainda sobre quem participava ou não. Alguns comentários permaneciam, outras observações surgiam. Havia movimentos novos a cada partida jogada, a cada elemento inserido. Conversamos com as crianças a fim de sugerir que elas, no momento em que percebessem que há alguma criança desatenta ao jogo, chamassem sua atenção de maneira a convidá-la a participar, frisando que a contribuição dela é importante já que o jogo é coletivo, ao invés de apontar que ela não está participando. Essa seria a produção de um espaço outro de jogo e de possibilidades de relação.

E basquete feminino, quem já viu? Existem times femininos? Quais? Há somente os times de alto rendimento? E no bairro, existe algum time? Uma parte das crianças afirmou ter assistido em diferentes canais de TV aberta e/ou paga, enquanto outras assistiram na escola ou durante a aula de Educação Física somente. Alguns times foram citados, mas quase todos de alto rendimento, sendo somente duas crianças a falarem de algum time da comunidade.

Mostramos, então, parte do vídeo *Rachão Basquete Feminino*²⁴, em que mulheres de diferentes idades se reúnem para jogar basquete em uma quadra pública. Como aquelas atletas jogavam? Como era a organização daquela equipe? Quais leituras o vídeo nos proporcionava? Ao longo do vídeo, destacamos as diferentes formas de jogar e conversamos sobre a constatação de que não pareciam seguir necessariamente um padrão, mesmo levando em consideração a estrutura do jogo. Findado o vídeo, quais seriam as impressões trazidas pelas crianças?

"Será que se nós meninas, todas as meninas aqui da sala, se deixassem a gente jogar mais, igual dizem os meninos, será que a gente conseguiria jogar quase igual a elas?"- comentário da M.E.

"Eu acho que as meninas tinham que ter mais oportunidade que os homens, porque é muito preconceito em cima delas. Depois que eu ouvi a M.E eu fiquei pensando pra caramba, eu fiquei rezando pra chegar esse dia, segunda e terça, pra eu apresentar essa fala. Eu comecei a acreditar mais e observar mais. Eu percebi a diferença das meninas, estavam pegando mais na bola, tentando fazer cesta. O professor falou uma coisa que é muito certa, que nós meninos tínhamos mais espaço do que elas. E as mulheres em qualquer esporte tem muito preconceito contra elas."- comentário do V.

"A gente se sentiu excluído ontem, porque ninguém passava a bola pra gente e a gente só conseguia pegar a bola quando a gente corria atrás da bola e os outros só passavam a

²⁴ Apresentado até 2'52". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G4G5t9jRUQc&feature=youtu.be>. Acessado em 19 set. 2021.

bola pro P. e pra S. E quando a gente conseguia pegar a bola o outro time vinha e pegava."- comentário do F.

A fala de F. veio desestabilizar a constante separação entre como a aula se organizava para aqueles corpos-menina e corpos-menino, interrompendo generalizações. Quais os efeitos daquela fala? Quais possibilidades surgem quando uma criança sinaliza que a mudança foi de sensibilidade e percepção do Outro? Quais alianças vinham sendo criadas? Quais relações eram produzidas nos atos de fala que traziam enunciações diferentes? Entendemos que aquele momento era uma brecha para aprofundarmos as investigações sobre as estratégias de jogo.

"A cesta tá aqui, você tá com a bola, você vai tocar pra quem?"- pergunta do professor Leandro.

"Pra menina."- resposta do D.

"Não, porque é pra quem tá mais marcado. Eu ia ver quem tava menos marcado e passaria."- comentário da M.E

"Ontem aconteceu uma situação... a Sabrina estava do outro lado, perto da cesta, e a marcação muito forte estava no Pedro. Eu vi ela e o Pedro pediu pra mim tocar pra Sabrina e ela quase fez a cesta. A pressão estava muito nele e não tinha quase nenhuma pessoa em cima dela."- comentário do V.

"Mas foi ela que se posicionou bem pra fazer a cesta. Não é porque ela não jogou."- resposta do P.

"Eu não acho o fato de ser menino ou ser menina, tem que agir como equipe. O objetivo é ganhar, mas trabalhar em equipe."- comentário da S.

Quais estratégias podem ser utilizadas no basquete? Como cada time escolheria e por quê? Quais os impactos de distribuir mais a bola no jogo ou optar por uma outra organização? Quais corpos eram vistos no jogo? Leandro e eu pensamos que não estávamos com pretensão de esgotar as reflexões ou mesmo de cessar as situações conflituosas, mas sim partir delas para ler as cenas, ampliar, aprofundar e mover as estruturas, sem saber o destino desses encontros.

Pensamos que uma das possíveis formas de somar nessas reflexões seria assistindo um jogo e trouxemos os minutos finais da partida entre Brasil e EUA²⁵, em que disputavam o título Pan-americano de basquetebol de 2019. Retomando enunciações de aulas passadas,

²⁵ Apresentamos o vídeo até os 4:00 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=357&v=3QaA75R-twU. Acesso em 19 set.2021.

lembramos das vozes que nos traziam um não conhecimento sobre times femininos de basquete, então esse podia ser um mecanismo de trazer estes corpos à cena.

Próximo encontro, cadernos abertos. A proposta era anotar uma consigna para deixar um comentário sobre o que estavam achando e entendendo das aulas naquele semestre. Quais enunciações surgiriam a partir desta outra forma de comunicação? O que o registro das crianças propiciaria? Em seguida, retomamos uma proposta feita antes de existir times femininos e masculinos para os jogos de basquete. Lista de chamada aberta, ordem numérica observada, representantes para as escolhas do time definidas/os, e então fomos para a quadra.

Os jogos começaram. Os dois primeiros times femininos em quadra, correria, roubada de bola, aglomeração, falta, cesta, *"ei, passa a bola"*, *"olha aqui"*, suor, mais correria, outra cesta. Do lado de fora, nas extremidades da quadra, corpos-menino olhando sem ver, numa visão de comentários prontos. De repente, um dos meninos grita tentando, na sua visão, organizar o jogo e sinalizar o que as jogadoras deveriam fazer. As mesmas reiteraões, de novo e de novo. O que elas criavam naqueles corpos ao se repetirem mais uma vez e uma vez mais? O apito finaliza o jogo e os times masculinos entram em quadra. Correria, roubada de bola, aglomeração, falta, cesta, *"ei, passa a bola"*, *"olha aqui"*, suor, mais correria, outra cesta. A cena também se repetia, mas desta vez, somente a da quadra. As meninas observavam atentamente o jogo, mas sem tecer comentários. Com o apito sinalizando o fim das partidas, nos organizamos em uma roda na quadra e propusemos o desafio de as crianças sinalizarem somente pontos que identificavam como positivos nas partidas. Quais enunciações viriam a partir daí?

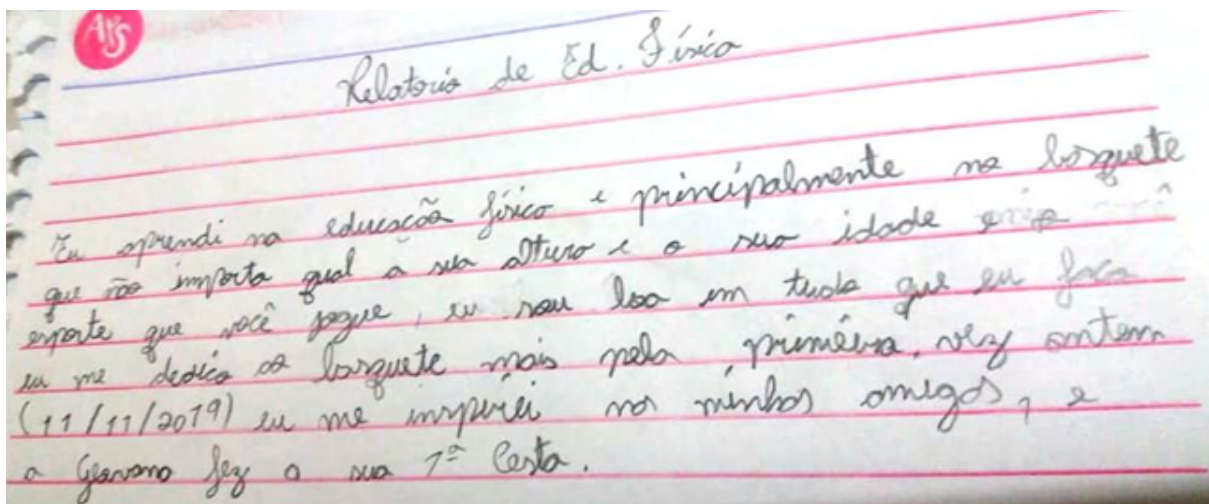
"Eu achei que o V. trabalhou bem mais a bola com os colegas. E o meu time, ele agiu muito mais coletivo, um ajudando o outro." - comentário do F.

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

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

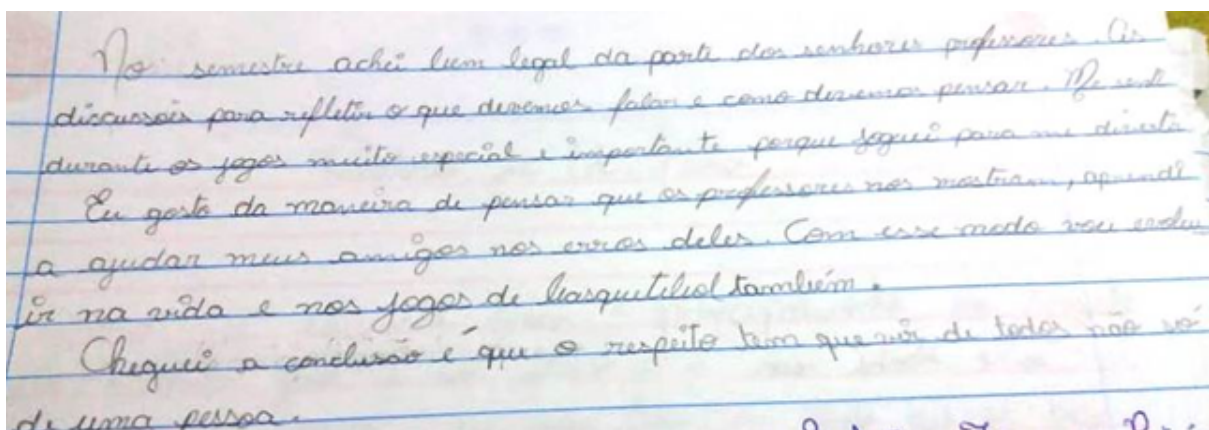
"Sem a pressão dos meninos. Mas teve uma parte que o V. ficou gritando e isso desconcentra a gente também. 'A., para de brincar'. Isso eu achei errado da parte deles. Quando ele tava jogando ninguém falou." - comentário da M.E.

Como cada fala nos afeta? Como cada interpelação atinge nosso corpo? Quais palavras nos potencializam, quais doem, quais podemos subverter? De onde vêm nossos incômodos? O que pode um corpo que não é desacreditado? O que é potencializado nos encontros e o que não é? Quais marcas do esporte foram imprimidas no imaginário das crianças e por quais mecanismos? Como tais marcas constroem as cenas das aulas de Educação Física? Se no começo do semestre encontramos faíscas em que nos apoiarmos para planejarmos os próximos encontros, agora tínhamos encontrado também algumas labaredas, que inflamavam aqueles corpos com sede de fala e de escuta. Retomamos os aspectos positivos levantados por várias crianças da turma e reforçamos a ligação com a lista de propostas para uma aula mais acolhedora feita por elas mesmas.



Relatório de Ed. Física

Eu aprendi na educação física e principalmente na liguete que não importa qual a sua altura e a sua idade ~~seja~~ ^{seja} o esporte que você joga, eu sou ligo em tudo que eu fiz eu me dedico a liguete mais pela primeira vez ontem (11/11/2019) eu me impus nos meus amigos, e a semana fiz a sua 7ª festa.



No semestre achei bem legal da parte dos senhores professores as discussões para refletir o que devemos falar e como devemos pensar. Foi muito durante os jogos muito especial e importante porque fiquei para me divertir. Eu gosto da maneira de pensar que os professores nos mostram, aprendi a ajudar meus amigos nos erros deles. Com esse modo vou ajudar na vida e nos jogos de liguete também.

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

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

Desde que temos que
Gostei de discutir muito lego
para nós refletimos sobre os assuntos
comentados e opiniões. Deixei os jogos que
tem feito eu estou me sentindo útil
Antes fiquei muito feliz porque o
meu time venceu por causa do trabalho
trabalho em equipe e confiança umas
nas outras.
Parabéns professor Leonardo e equipe!

Imagens 4, 5, 6 e 7 - Comentários das crianças sobre as atividades propostas no semestre.

Na aula seguinte, recolhemos os comentários das crianças, já que trariam vestígios de como as aulas vinham atravessando-as, mas também serviriam para nos ajudar a pensar as próximas propostas em um ano letivo que já findava. Respostas como "ontem fiquei muito feliz porque o meu time venceu por causa do trabalho em equipe e confiança umas nas outras", "eu estou ajudando mais o meu time e eles estão me ajudando", "me senti durante os jogos muito especial porque joguei e me diverti, e aprendi a ajudar os meus amigos com os erros deles", "aprendi que não importa qual sua altura e sua idade e o esporte que você jogue, eu sou boa em tudo que eu faço e pela primeira vez ontem me inspirei nas minhas amigas", nos mostravam a busca daqueles corpos por construção de alianças, de coletividade, de acolhimento, de ouvir as pessoas.

Quando o basquete foi criado? Por quem? Para quem? Quem foram as primeiras pessoas a jogar basquete? Quais eram os corpos presentes nesses jogos? Quais motivos

levaram à criação de um jogo como este, com estas regras? Pretendíamos retomar algumas informações já investigadas ao longo do semestre para criar conexão com o novo texto que leríamos para as crianças. *"Não era tudo misturado, as mulheres não jogavam por causa do preconceito dos homens, não deixavam elas jogarem", "as mulheres ficavam do lado de fora", "as mulheres ficavam na líder de torcida, por isso elas não jogavam"*. Partindo das hipóteses das crianças, explicamos que naquele tempo os homens estudavam em uma escola e as mulheres em outra diferente, informação que causou espanto em algumas crianças e trouxeram falas como *"Nossa, deve ser mó sem graça sem menina. O adequado mesmo é ter homens e meninas"*. O mesmo menino ampliou sua reflexão tentando entender o porquê da separação, dizendo que eles separavam *"porque eles queriam dar mais oportunidade pros meninos do que pras mulheres, porque naquele tempo era muito preconceito. Elas só jogavam de vez em quando, quando os meninos talvez deixassem"*.

E quando as mulheres começaram a jogar basquete então? *"Tinha uma pessoa que não era preconceituosa com as mulheres e que acreditava nas mulheres, aí essa moda pegou", "O esporte começou a ficar famoso, aí elas queriam jogar e pediram"*. E pra quem se deveria pedir? Sugeriram que poderia ter sido para alguma liga, para o diretor da escola, para o próprio Naismith ou para uma pessoa que as aceitasse sem excluí-las. Para ampliar o assunto, lemos um texto sobre a origem do basquete feminino²⁶, fazendo intervenções para explicá-lo de maneira a deixar mais compreensíveis as informações e para que as crianças pudessem, também, fazer suas colocações. Em determinado momento do texto, em que Senda Berenson (pioneira no basquete feminino e autora de partes do texto) conta que teve que adaptar as regras do jogo para que as famílias das atletas não considerassem que elas se masculinizariam por estarem fazendo uma prática considerada para homens, perguntamos às crianças se elas já haviam escutado que determinadas coisas eram para meninos ou meninas.

"Eu já professor. Minha prima, hoje ela está fazendo escolinha, mas no começo minha tia não aceitava ela jogar bola. E ela chamava muita atenção."- comentário do V.

"Teve uma vez que eu fui pra casa da minha amiga, e a gente tava brincando de futebol, e a mãe dela falou que era de menino e ela não gostou. E foi triste né, porque olha o olhar."- comentário da M.E.

²⁶ Texto editado e traduzido por nós, a partir de vários textos consultados. Disponível em: <<http://bit.ly/365Vm9A>>. Acessado em 19 set.2021.

"Quando eu era pequenininho eu gostava de camisa rosa, porque combina com negro, aí falavam 'nossa você é mó bixa usando camisa rosa', aí eu falei 'e daí, combina comigo, cuida da sua vida'."- comentário do P.

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

Quadra. A cada retorno para este espaço, algo se repetia para mostrar que nada é o mesmo. Com os/as representantes dos times definidos, um dos meninos da turma disse que escolheria um time bom pois teria mais meninas nele. *"Tem meninos que também jogam bem que nem as meninas"*, disse E., em uma tentativa de deslocar o pensamento do colega. Quais os critérios de escolha dos times? O que nos leva a escolher uma pessoa? Mais questões que apareciam para nós e para as crianças.

Fomos para a quadra tendo duas representantes meninas e dois meninos para escolher os times. *"Professora, você percebeu que os meninos não escolheram nenhuma menina?"*, *"E lá só tem menino, não tem nenhuma menina"*. Olhares observadores de Y. e M.E., que observavam o jogo ao nosso lado, trazendo sua leitura sobre o que acontecia. Leandro indicou para as meninas que havia um time, com representante menina, que também só havia escolhido meninas. *"Eu pensei assim e escolhi meninos também"*, respondeu M.E. Quão sensível estava o olhar das crianças? Quais atravessamentos ao longo do semestre puderam ir construindo uma ponte de novos olhares? Dissemos às crianças que elas deveriam compartilhar suas percepções com as/os colegas de grupo.

Começamos a aula seguinte discutindo sobre o que tinham achado do jogo da aula anterior e pedindo para as que haviam escolhido o time explicassem quais foram as

estratégias para fazê-lo. As crianças representantes tentaram explicar que a composição foi por falta de opção, já que na vez delas não havia mais meninas ou meninos para serem escolhidas/os. *"Eu ia escolher menina, mas a S. já tava escolhendo todas as meninas"*. Fomos criando perguntas para ver se as crianças percebiam que todos os times tiveram a opção de fazer uma escolha diferente de parcerias para compor a equipe. Quais critérios usaram, então? S., que era uma das representantes naquele dia, resolveu focar nas estratégias de jogo, dizendo que *"quando tinha a posse de bola elas conseguiam passar um pro outro, mesmo com a menor quantidade de pessoas"*. D concordou colocando que *"Um time sem tocar a bola não é um time"*.

Ano letivo terminando, faltavam poucos dias às provas finais, impossibilitando a continuidade das aulas de Educação Física. Por quais caminhos seguir, sendo tantas as possibilidades? Pensamos muito nas estéticas de jogo que vinham sendo criadas - experimentando regras antigas, adaptações nos materiais, com times mais numerosos e mistos, com times ainda numerosos e femininos/masculinos, com crianças representantes escolhendo o time, com mais equipes, com menos equipes, com partidas mais longas, mais curtas, com as diferentes crianças sendo árbitras, com o Leandro sendo árbitro. Pensamos, então, em propor jogos de 3x3 com times mistos e organizados pela ordem de chamada, separados entre números pares e ímpares. Sem escolher seus times, quais seriam as novas estratégias que criariam com, talvez, novas/os parceiras/os? Como se organizariam em quadra com menos pessoas nos times?



Imagem 8- jogos reduzidos

"A estratégia que eu achei é de um passar a bola pro outro. Tipo, eu, a A. e o A., passava um a bola pro outro. Ela passava pro A. e passava pra mim. Aí teve uma hora que ela jogou e a gente acertou a cesta e a gente fez com coletivo."- comentário da A.

"O meu foi quase o dela. Eu falei pra eles ficar bem solto, tocar bastante, posse de bola. E quando tiver a oportunidade não voltar pra mim, tentar arremessar. Aí muitas vezes eles acertaram."- comentário do P.

"Eu acho que foi pela redução de pessoas. Eu gostei muito por causa que tinha menos pessoas no time e eu consegui fazer a cesta. Tinha acesso."- comentário da S.

Falas que partiram de muita experimentação, vivência, leitura, partilha. E se, partindo da fala de S., propuséssemos um jogo de 4x4? Fomos à quadra com 7 equipes formadas e pudemos observar muito a partir daqueles corpos em movimento - crianças mais envolvidas com o jogo, dialogando sobre estratégias nas partidas, buscando ocupar mais espaços da quadra, percebendo mais as/os parceiras/os de equipe. Cada criança ia imprimindo sua marca naquele jogo, naquela composição outra de grupo.

"Hoje eu achei o jogo bem coletivo, mais coletivo que os outros jogos. A gente perdeu, mas eu vi bastante potencial no João, em todo mundo do meu time"- comentário do G.

"Hoje eu achei o jogo bem legal, só que se tiver uma outra vez que a gente for jogar, eu gostaria que no começo, quando a gente for formar os times, a gente conversasse pra fazer uma estratégia para jogar, coletividade, um plano."- comentário da A.

"Eu achei o primeiro jogo legal, porque o N. é bem competitivo, ele disputa a bola, e ter uma pessoa competitiva no seu time é bom pra disputar a bola, tentar arremessar. (...) E eu incentivei as pessoas, eu falei 'você consegue, N., você consegue M.', pra incentivar as pessoas, e não ficar 'ah joga direito, faz isso faz aquilo'. Tem que incentivar mais as pessoas."- comentário do P.

"Professora, eu tava vendo o jogo do P. e eu me espelhei nele, ele tem muita calma. Eu gostei dele e ele falar 'vai N. você consegue, vai M., vai Q.'"- comentário do V.

Aquele estava sendo o último encontro da turma, pois o período de provas começaria e não haveria mais aulas de Educação Física. Em roda, na tentativa de olhar cada um daqueles olhos ainda em frenesi pelas partidas, agradei pela partilha, pela parceria, pela confiança, pelos caminhos que trilhamos juntas/os, pelas aprendizagens, pelas trocas. Em um abraço apertado me despedi de cada um/a, e pude sentir as lágrimas escorrendo de alguns olhos na materialização de outros agradecimentos. Como nossos encontros nos afetaram?

Quais marcas ficaram daquele semestre? Quais afectos foram gerados? O que mudou, o que ficou, o que ainda estava em movimento?

Não objetivávamos esgotar a discussão ou encerrar o ciclo de maneira a encerrar os conflitos e tensões existentes, já que essas linhas tecem a história dessas e de outras crianças cotidianamente e em ambientes que não só o escolar. Mas pudemos perceber que a parceria desenvolvida gerou reflexões, questionamentos, dúvidas, e o mais importante, vontade por parte das crianças de ampliar os olhares para o que tange às questões sobre as relações (de gênero) nas aulas de Educação Física.

É importante ressaltar e reafirmar que esse é *um* relato sobre a prática desenvolvida que tem atravessamentos do olhar da pesquisadora e do professor Leandro. Se outras pessoas narrassem essas práticas, a escrita seria outra, pois se constituiria por outros atravessamentos e outras subjetividades. Da mesma maneira, essa forma de enxergar e conceber a prática pedagógica e as reflexões desenvolvidas não são estáveis, pois a cada momento, professor, pesquisadora e as próprias crianças são afetadas/os e atravessadas/os por outros sujeitos, outras vivências e experiências e por outros discursos que mudam suas perspectivas e formas de entender o mundo. Sendo assim, as reflexões feitas também são passíveis de mudança. Importante também lembrar que essa é *uma* artistagem do currículo cultural entre tantas outras, pois ele é múltiplo e não existem receitas a seguir. O semestre foi finalizado com as fagulhas criativas nos guiando a pensar a multi-corporalidade existente e que pode ser potencializada.

5. (Im)possibilidades contrassexuais no currículo cultural de Educação Física- potenciais próstéticos

A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. (...) a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual. No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens e mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros como corpos falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. Por conseguinte, renunciam não só a uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, como também aos benefícios que poderiam obter de uma naturalização dos efeitos sociais, econômicos e jurídicos de suas práticas significantes. (PRECIADO, 2019, p. 21)

O que faz o currículo cultural da Educação Física *estar sendo* essa aposta que o é agora? Estar - transitoriedade, não permanência, em certo momento e/ou lugar. Um currículo que não pretende *ser*, já que no momento mesmo em que cada docente é afetado por essa proposta, compromissando-se e afirmando colocá-la em ação, ela se reconfigura, ganha novos terrenos, abre-se a novos fazeres, novas andanças. Cada professora e professor que se encontra com a proposta culturalmente orientada da Educação Física, move-se e a ela, mas não sozinho/a. A arquitetura da escola, os corpos-discentes, os/as demais funcionários/as, as famílias, os sujeitos representantes de determinadas práticas corporais convidados a estarem na aula, tudo compõe as cenas que criam e recriam constantemente o que está sendo a Educação Física cultural. Próteses?

Porém, ao mesmo tempo em que reside no campo das apostas, as produções acerca dessa proposta indicam a existência de alguns princípios ético-políticos que costumam compor as linhas que tecem as tematizações, sendo eles o favorecimento (ou potencialização) da enunciação dos saberes discentes, o evitamento do daltonismo cultural, a ancoragem social dos conhecimentos, a justiça curricular, a descolonização do currículo, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade e a articulação com o projeto político pedagógico. Próteses?

Esses princípios ético-políticos foram surgindo a partir das pesquisas de docentes que estão no chão da escola diariamente, criando e vivenciando as aulas com as crianças, adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os, além dos/as demais trabalhadores/as da escola, de maneira a fissurar qualquer distinção entre teoria e prática. Ambas estão necessariamente conectadas num agenciamento contínuo e que se instaura a partir de uma própria

temporalidade e relações que se estabelecem na escola. Da mesma maneira como esses princípios foram se (re)configurando ao longo dos anos de ação docente, discussões e pesquisas no seio do GPEF, as situações didáticas também emergiram a partir da leitura e análise da prática docente, do encontro entre professoras/es ávidas/os por pensar propostas curriculares que colaborem com a formação de sujeitos mais solidários, gentis, cuidadosos e onde a diferença seja potencializada. São elas o mapeamento, vivências, leitura, ampliação, aprofundamento, ressignificação, registro e avaliação. Próteses?

Nesse campo de proposições e composições, o que poderia o currículo cultural de Educação Física em aliança com a proposta contrassexual de Paul Beatriz Preciado? Com o firmamento intensamente parodístico do contrato contrassexual que tem por objetivo transformar a realidade? Com as composições prostéticas que não só denunciam o binarismo e a heterossexualidade compulsória, mas que também produzem, na reiteração acoplada dessas mesmas próteses, outras formas de pensar o currículo, a prática docente e a própria composição da tematização?

É hora de deixar de estudar e de descrever o sexo como parte de uma história natural das sociedades humanas. A "história da humanidade" se beneficiaria se fosse rebatizada como "história das tecnologias", sendo o sexo e o gênero dispositivos inscritos em um sistema tecnológico complexo. Essa "história das tecnologias" mostra que "a Natureza humana" não é senão um efeito de negociação permanente das fronteiras entre humano e animal, corpo e máquina (Donna Haraway, 1995), mas também entre órgão e plástico. (PRECIADO, 2017, p. 23)

Corpo enquanto tecnologia de contraprodução de prazer, corpo plástico, disforme, que se (re)monta nas palavras que se esvaem no ar, nas próteses acopladas ao corpo, nas instrumentárias já compradas antes do nascimento para a constituição corpo-perfomática do sujeito. Existe, na verdade, uma forma de funcionar. Logo, a pergunta é "como funciona aquilo que em determinado momento histórico eu chamo de mulher/homem, ou qualquer outra coisa?". É preciso entender que essas categorias são uma situação temporal, histórica e um funcionamento social. Como o corpo funciona dentro desse conjunto de relações é o que vai ser a mulher e o homem, e como algo em funcionamento e não estável, não se estabiliza a partir de um núcleo significativo. A ciência biológica cria termos em que o corpo deve estar fixado, faz uma cartografia do corpo descrevendo o que cada parte deve fazer. Na Educação Física, são essas próteses normativas que vão se acoplando aos corpos de maneira que as/os estudantes proferem o que meninas e meninos, homens e mulheres podem fazer. A ficção biológica é uma das próteses mais rígidas e violentas, que machucam ao serem acopladas

pois enrijecem todas as possibilidades e vivências com suas supostas verdades. E as crianças, mesmo novas, vão aprendendo através dos mais diversos rituais o que podem seus corpos-generificados, corpos-sexuados. Um corpo com pênis pode mais que um corpo com vagina, e essa verdade se faz tão inquestionável quanto o sol ser quente. Rituais que ocorrem protocolarmente, uma vez e de novo, sempre em uma reafirmação que produz e tenta fixar. Mas o potencial contrassexual mora em cada corpo que ousa embaralhar essa dança, que pisa fora do tablado, que se mexe em um ritmo diferente. Judith Butler (2017, p. 37-38) também nos ajuda a pensar sobre isso:

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

Este funcionamento do gênero é o que Judith Butler chama de performatividade – “A performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2019, p. 213). É um ato que se constitui numa relação social e funciona a partir de uma operação social de reconhecimento. É o sentido da performatividade que se estabelece nessa operação de reconhecimento, produzido por um conjunto de cenas e tecnologias que permitem que um corpo seja visto, explicitado, exteriorizado, e um conjunto de tecnologias e disciplinas que permitem a iterabilidade desse corpo (ou seja, o quanto que, de alguma maneira, essa performance se constitui em um exercício de aliança com outras linguagens e outras performances que se tornam capazes de produzir a verossimilhança que esse corpo precisa) e a citacionalidade (condições para que esse corpo seja citado, reproduzido, reconfigurado). Ainda, segundo Judith Butler (2019, p. 213), “Na teoria do ato de fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia”.

Voltando às falas das crianças, o proferimento "*as meninas deveriam se dedicar mais para chegar no nosso nível*" mostrava a força insistentemente implicada em produzir e

garantir a manutenção de determinados significados sobre feminilidade e masculinidade. O jogar "bem" ou não, nos moldes do que aquelas crianças estavam dizendo, funcionavam como próteses que se acoplavam em seus corpos, que produziam determinadas instrumentárias corporais que criavam sujeitos tais e quais narrados. A questão para aqueles corpos-menino não era sensibilizar seus olhos para perceber as potencialidades daqueles corpos-menina, tendo em vista que era na reiteração mesma daquelas frases que eles estavam produzindo uma feminilidade frágil e inábil. O proferimento era o acoplamento mesmo das próteses que os produziam na zona de ranqueamento que os próprios dizeres criavam, ao mesmo tempo que os corpos resistentes a essa lógica implicavam uma força contrassexual para aceder a outras possibilidades. Nesse sentido, a própria bola de basquete nas mãos era uma prótese contrassexual importante, pois era a resposta materializada para uma frase que ecoava tentando produzir determinados tipos de corpos-menina. A força empregada no deslocamento pela quadra era uma prótese importante, pois o próprio deslocar-se no jogo gerava também movimento nos significados ali acoplados.



Imagem 9 - Crianças jogando basquete. Bola, artefato cultural, prótese contrassexual.

Nessa produção, além de uma normativa que constrói a identidade de corpos-menino e corpos-menina que operam de determinada maneira, também, para Cristina d'Ávila Reis e Marlucy Alves Paraíso (2013, p. 1249), ocorre um processo de individualização com relação a esses atributos produzidos “por meio da atuação conjunta de normas de gênero e de uma *tecnologia de ranking*, que operam de modo a ordenar os *corpos-meninos-alunos* e colocá-los em relação como *mais guerreiros que* ou *menos guerreiros que*”. Nessas relações, os meninos disputariam entre si o topo do *ranking* e as meninas estariam já predestinadas à base dele. A

lógica capitalista de disputa, de valorização da meritocracia com a máxima de que pelo esforço se atingirá o ideal (como se chegar a esse padrão fosse a única alternativa possível), de referendar a lógica desenvolvimentista, onde a busca pelo melhor desempenho é o objetivo, estão diretamente relacionadas com a construção de corpos guiados por uma lógica binária heteronormativa. Essa política de ranqueamento (que acontece na aula, mas também está presente em outros espaços cotidianos das crianças, sempre moldando seus corpos), atua como uma tecnologia de governo e de gênero, de maneira a organizar as crianças nessa ordem de habilidade que dita normas e cria padrões a serem seguidos e atingidos. Se para Paul Beatriz Preciado a inversão-investidura seria o movimento de redenominação de determinadas partes do corpo, dando-lhe um outro investimento semântico no sistema heterocentrado, mudando sua função tida como original e ontológica, é nessa operação performativa de citação de algo que desregula as engrenagens da lógica heterosocial que se pode produzir um campo outro de apostas. A contrassexualidade é a possibilidade de inverter essa investidura corporal que faz com que os meninos estejam no topo desse *ranking* ficcional, e as meninas na sua base. É sobre criar contornos onde todos os corpos, com as mais diferentes formas de participar da tematização do basquete, possam se fazer presentes, sendo escutados, vistos. Trazer aquelas vozes que vinham se queixando para dentro da cena é uma aposta nessa brecha contrassexual. “As práticas contrassexuais que aqui serão propostas devem ser compreendidas como tecnologias de resistência, dito de outra maneira, como formas de contradisciplina sexual” (PRECIADO, 2019, p. 22).

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

Índices de produtividade são calculados, classificados, ordenados. Os corpos são cada vez mais pensados e dispostos em uma ordem de habilidades que os define como melhores ou piores que outros, mais respeitáveis ou menos respeitáveis, mais normais ou menos normais, de modo a induzi-los a uma permanente busca por atingir posições à frente na ordem de classificação.

O movimento, então, poderia ser tensionar essas normalidades, essa essência, esse determinismo. Fazê-lo não é uma receita. Mas pensar em formas de produzir um

deslocamento das práticas que estão no seio do sistema é necessário. Nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, não se pretende que as meninas se esforcem para ‘jogar bem como um menino’. Em contrapartida, pode-se pensar a pluralidade de vivenciar as práticas corporais, sem produzir valores distintivos. Embaralha-se o gênero e o que se espera dele e, ao mesmo tempo, não se cria uma outra forma de ser e estar, mas se pensa em um espaço em que a multiplicidade de formas de estar no mundo e, em específico, naquela aula, sejam valorizadas. Em termos práticos: existirão crianças que irão, durante as vivências do basquete, por exemplo, jogar de acordo com as regras, outras atentarão às técnicas empregadas, outras se interessarão pela história, outras se encontrarão nos jogos, outras subverterão as normas de se praticar a modalidade, e tudo isso deve ser potencializado para que as diversas formas de se viver aquela aula possam coexistir. Acoplamento próstético.

Pretendia-se embaralhar essa classificação e posicionamento conforme as habilidades, baseadas na comparação com um padrão idealizado, dobrar as homogeneizações dos modelos de jogo que ocorriam naquelas aulas para que, na curva, pudessem surgir formas outras (imprevisíveis). Quando Bruna, jogadora de basquete que visitou as crianças, foi à escola narrar suas vivências, ela relatou que nem sempre jogou basquete e que o ambiente universitário possibilita que ela jogue sem pretender o alto rendimento. Espaço como prótese, relações estabelecidas como próteses, como resistência contrassexual. Essa era uma possibilidade das crianças perceberem alternativas de rompimento com a homogeneização. Mas mais do que isso, seu corpo, sua presença, sua aparição pública constituíam formas de produção outras desse espaço. Sua presença e seu corpo diziam. Nessa situação didática de ampliação, mas também aprofundamento, deram-se intencionalidades próstético-curriculares, sendo intencional trazer determinados corpos. Quando foram propostas diferentes formas de jogar basquete com as regras – (re)criadas ao longo dos anos, assim como as composições das equipes – abriu-se uma porta para o reordenamento das expectativas que escapam da classificação. As vivências, também firmadas como parte do contrato parodístico que se encarnam como situações didáticas e princípios ético-políticos, também integram o conjunto próstético que compõe a (re)montagem dos basquetes, das experiências e dos gêneros. Quando os jogos se organizaram por tempo e não por pontuação, deu-se uma outra maneira de jogar, com outro enfoque, produzindo um outro movimento na turma. De novo, é importante salientar que o objetivo era deslocar, descentralizar, subverter, tensionar, questionar, realocar discursos, embaralhar, produzir coisas outras, tendo a consciência de que

a escola e as práticas pedagógicas por si só não dão conta de transformar e que há imprevisibilidade nessas ações. Por isso, uma das cláusulas ironicamente propostas pelo contrato contrassexual, de “parodiar e simular de maneira sistemática os efeitos habitualmente associados ao orgasmo, para assim subverter e transformar uma reação natural construída ideologicamente” (PRECIADO, 2019, p. 37), são também cláusulas de um contrato-curriculo culturalmente orientado, onde aposta-se em uma tematização a longo prazo, onde as vivências possam ocorrer de maneira sistemática, permitindo uma (re)montagem dos efeitos, (re)leituras das práticas e de seus/suas praticantes, (re)interpretação dos supostos fatos e verdades. É a insistência e a aposta no mesmo que é diferente, no que passa a longo prazo, sem pressa, no tempo que tem que ser. Por isso, optamos por manter a tematização do basquete no segundo semestre, mesmo tendo sido percorrida ao longo do primeiro. Cada docente avalia quando e como parar, e não finalizar, pois finalizar indica um fim, e uma tematização nunca finaliza, nunca atinge um suposto objetivo.

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

O acoplamento de próteses precisa ser praticado todos os dias, várias vezes, e isso é algo que já acontece socialmente. A construção fantasiosa de nossos corpos enquanto generificados é simultaneamente formada e marcada por práticas discursivas diariamente – na pergunta para uma pessoa gestante se “*é menino ou menina?*”, na compra de roupas para uma criança que ainda não nasceu, na aprendizagem de como se caminhar, movimentar o corpo, no tom de voz, na forma de se expressar, de quais coisas gostar e em quais graus de interesse. Na escola, como instituição que dociliza os corpos, essas aprendizagens corpóreo-prostéticas

também se inserem no campo da Educação Física, com o corpo-menino e corpo-menina que agem e se movimentam de formas distintas. É a força normativa sendo impressa, violentando vidas, mas nesse movimento mesmo também há a força contrassexual e disruptiva, de quem produz outras cenas para criar outras formas de reconhecimento. A linguagem aqui é prótese, que dá novos contornos ao corpo disforme que se (re)configura em cada novo acoplamento. E por isso a reiteração é fundamental nesse processo, bem como as condições que permitam essa citação e possibilidades de verossimilhança. Se, por um lado, essa produção corpo-generificada já vem ocorrendo, ocorre também o seu uso parodístico e irônico, que busca dismantelar a suposta ordem da natureza e invocar a produção ficcional. Na escola, buscou-se construir, junto às crianças, espaços para essas cenas onde novas próteses fossem atreladas ao currículo, ao fazer docente, à tematização, no jogar basquete de cada estudante, com seus corpos e vozes. A constituição prostética não é por si só normativa nem disruptiva, ela é potência, e a depender dos acoplamentos a serem feitos, ter-se-á mais brechas e alargamentos ou mais violência e normalização. Cabe perguntar então, como se configuram os acoplamentos prostéticos no currículo? O que permite ou não esse acoplamento?

Voltemos ao início do semestre. Um tema de investigação não é escolhido de maneira aleatória, mas decorre do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade. A professora e/ou professor partem do mapeamento, conversando com docentes dos anos anteriores para ver o que já foi estudado pelas turmas, observa atentamente os acontecimentos não só na quadra ou na sala, mas em outros ambientes da escola, em ocasiões diversas, além de percorrer o bairro e observar os espaços de lazer, dentre uma série de movimentações possíveis que vão sinalizando a prática corporal a ser tematizada. Não existe forma única de mapear, tampouco um checklist do que observar, mas nesse momento, essa/esse professor/a não está somente coletando importantes informações que subsidiarão suas decisões pedagógicas, mas faz a leitura de quais próteses estão criando o contorno daqueles corpos-estudante, aquelas relações, e começa a planejar quais próteses mais ele poderá acoplar no desenrolar do semestre. O próprio mapeamento e a tematização já seriam mais do que situações didáticas, mas projéteis acopláveis que criam e dão materialidade ao currículo cultural da Educação Física escolar. Cada passo que essa/esse professor/a dá, cada instrumento que mobiliza para materializar as situações didáticas, se configuram como próteses intencionalmente escolhidas, a fim de reformular supostas verdades (de gênero) em termos de incorporação prostética.

É exatamente nesse acoplamento performativo que acontece de novo e uma vez mais, que a proposta contrassexual dessas próteses emerge, pois é nessa operação constante de reinscrição e repetição que a possibilidade para os espaços errôneos e as falhas das estruturas textuais e corporais surgem. “O gênero é, antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá senão na materialidade dos corpos. É puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico”. (PRECIADO, 2017, p. 29)

Percebe-se que as crianças têm um referencial do que é ser menino ou menina, de quais posturas se devem seguir a partir do seu gênero e isso colabora para a manutenção da premissa de que as meninas devem se esforçar para ser como os meninos. Falas como *"Eu não tô criticando as meninas, apenas penso assim, se dedica mais"*, *"Nós meninos têm alguns que é ruim, que jogam um pouquinho mais do que as meninas, e tem meninas que jogam mais do que os meninos"*, *"Pra mim os meninos já são mais informados. As meninas sabem, mas eu acho que fica confuso"*, *"Os meninos já são habilidosos, já sabem jogar"* produzem essas feminilidades e masculinidades supostamente fixas, mas também produzem movimentos disruptivos onde possibilidades outras passariam a existir. É da tensão, do paradoxo, do conflito que explodem fagulhas múltiplas e criativas embaralhadas e difusas que constroem essas possibilidades outras (as meninas que aparecem na quadra e jogam criando um corpo-pulsante-participativo que não era o esperado e produzido, quando os meninos afeminados – dentro da lógica heteronormativa – disputam suas narrativas, quando o menino tido como referência no jogo tece narrativas de aliança e não de exaltação das performances técnicas no basquete, etc.). A escolha de falar sobre essas disputas de gênero durante a tematização do basquete foi uma escolha prostética, pois acoplamos mais um fator pulsante em uma tematização que já estava ocorrendo, com uma inquietação anterior de se tudo era falta nesse jogo. Ao escolhermos trazer aquela zona de tensão para se aliar à tematização, em faíscas que vinham se intensificando cada dia mais, fazíamos mais do que uma escolha, fazíamos uma aposta – uma aposta de que, ao visibilizarmos, insistirmos e de certa forma potencializarmos com as situações didáticas os conflitos que vinham surgindo, poderíamos fissurá-los por dentro, a partir do próprio cotidiano.

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

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

Se num extremo gozo delirante e ficcional, aqueles corpos-guerreiros-meninos se construíam e produziam em uma constante e infundável demonstração mentirosa de invencibilidade, se colocando como inalcançáveis, a aparição de dois meninos que diziam não estarem felizes com a conduta dos demais colegas foi a brecha contrassexual criada, foi a rasteira em uma suposta uniformidade de corpos-menino. A performatividade é condição tecnológica para o reconhecimento, pois é na repetição do gênero que o mesmo se concretiza e o sujeito se torna reconhecível tal e qual seu (suposto) corpo-generificado. Aqueles meninos e meninas foram produzidos em uma reiteração de masculinidades e feminilidades padronizadas. Se é preciso a verossimilhança para o reconhecimento dos sujeitos, se é ao reconhecer o Outro que me reconheço, então precisava-se embaralhar aquelas frases cotidianamente repetidas, e os corpos daquelas meninas que entoavam *"é assim que eu jogo, você gostando ou não"*, e dos meninos incomodados com narrativas que não diziam sobre eles, traziam essas lacunas para a cena.

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

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

Na turma em que as intervenções didáticas foram realizadas, um dos meninos teria características que o inseriam no estereótipo de afeminado. Tinha a voz mais fina, trejeitos considerados socialmente femininos e se mostrava compreensível com o que as meninas traziam para a discussão. Quando pedia para participar dando sua opinião, costumava iniciar as falas se desculpando por estar se posicionando ao lado das meninas. Em seguida, começava a expor seu pensamento com frases como “*eu sei que eu deveria estar concordando com elas, mas...*”, “*eu sei que eu sou menino, mas...*”. Isso mostra que ele considera que não ocupa o lugar da masculinidade, porque toda vez tem que se desculpar por não estar se posicionando ao lado das características e dos discursos que constroem a masculinidade. O tom que ele usa nas suas falas mostra que se sente incomodado por não estar nesse lugar de pertencimento, porque isso é muitas vezes usado contra ele como motivo de chacota. Um exemplo desses momentos foi em meio a uma discussão sobre comportamentos durante as aulas e, quando ele comentou “*Nada a ver, eu acho que todos deveriam confiar em todas as meninas*”, os meninos riram dele, enquanto as meninas os repreenderam pela manifestação daquela forma. Os meninos que se constroem com essa normativa de masculinidade forte, que fazem piadas com as pessoas, que bagunçam na aula, que têm uma determinada tonalidade de voz e performance do corpo, por vezes, acabam fazendo piadas com o colega e rindo por conta de suas colocações e de sua forma de se expor. Essas atitudes foram colocadas em xeque no momento em que ocorriam, mas também como um processo contínuo ao longo do semestre, pois, se como diz Judith Butler (2019, p. 210), “em termos filosóficos, a afirmação constatatativa é, sempre, em algum grau, performativa”, sabíamos que os processos de construção daquelas identidades se davam através dessas

afirmações constantes que passaram a dar sentido aos corpos de determinadas maneiras, então não poderiam ser rapidamente ressignificadas. Mas é importante ressaltar que o processo é lento, incerto e há resistência. Por isso, as ações didáticas tentaram se voltar para a produção de ecos de repetições destoantes dos corpos, para que, nessa repetição, um vácuo, uma lacuna, uma dobra fossem produzidos e, nessa curva, surgissem possibilidades de (re)existência.

Tendo em vista que um dos objetivos da tematização é organizar atividades e intervenções que ajudem o alunado a entender e a ler a ocorrência social das práticas corporais, reelaborando-as conforme as características do grupo, quando estas frases são proferidas pelas alunas e alunos, isso pode ser uma sinalização de como seguir, pensando que não há um significado correto para aquela gestualidade, porque cada pessoa que está participando (e existem muitas formas de participar) lhe atribui um significado. É preciso entender e buscar expandir os sentidos proferidos pelas crianças de que, em determinadas lógicas sociais, determinados gestos se tornaram certos/adequados, mas que os gestos se modificam, então nada está fixo, e essa leitura de mudança precisa ser vista antes/durante/depois da prática corporal. Sendo toda leitura contrabando, esse trabalho também se constitui enquanto um contrabando constitutivo de ideias que se acoplam e se distanciam, em um movimento infinito para a (re)criação de novas formas de viver e estar no mundo. Não há pretensão de modificar esses saberes ou classificá-los como prévios ou ineficientes. Saberes são saberes e, dialogando com todos eles, é possível mobilizá-los para ampliar e aprofundar, a partir de uma intencionalidade. Ampliação e aprofundamento implicam a busca por conhecimentos, fontes e discursos que dificilmente seriam acessados na escola. No exercício da contrassexualidade isso representa a abertura para o novo, do talvez nunca visto ou ouvido, é sobre expansão, alargamento, dobra, alçar novos voos. Cada situação didática era uma aposta, uma prótese acoplada que emerge como palpite.

A partir de um processo de negociação e discussão, podem surgir as possibilidades de enxergar outras formas de viver o mundo. A partir das problematizações que ocorrem nas práticas corporais, esses saberes podem criar percursos. Assim, foram tecidos os caminhos da tematização do basquete no segundo semestre. No início, parecia que desconhecíamos o que estávamos fazendo no trabalho de campo, que talvez os dados fossem insuficientes e, mesmo quando o material produzido se mostrava promissor, os encontros eram envoltos em imensas dúvidas e incertezas, pois assim é a docência. O chão em que se pisa é sempre instável, sem

caminhos pré-definidos, sem cartilhas sobre o que fazer. Não interessa saber o que está certo ou errado, e sim os efeitos de verdade e o que ela produz. Entender a história da prática corporal na própria comunidade, perceber seus elementos e códigos de comunicação, partir da diversidade de vivências e das possibilidades de problematização com o intuito de aprofundar e fortalecer os saberes, as lutas e os grupos, entendendo como os discursos produzem e regulam a prática, o modo como é narrada e conhecendo suas condições de emergência.

Durante o semestre, o professor e a pesquisadora apresentaram às crianças uma história do basquete. No texto utilizado como referência era possível perceber que ao longo dos anos o esporte sofreu muitas alterações com respeito à gestualidade característica, regras e participantes. Acessar essas mudanças levou as crianças a perceberem que os significados não são fixos e que as diferenciações devem ser entendidas como marcas decorrentes dos acontecimentos de um determinado momento histórico. A cada mudança apresentada era possível perceber também o movimento acoplado das próteses que constituem as práticas corporais e a agregação de um novo elemento. Outro texto disponibilizado descreve que no primeiro jogo de basquete feminino algumas meninas apareceram com sapatos e roupas utilizados no dia a dia, pouco confortáveis, mas isso não impediu que elas jogassem. Vestimentas como próteses. Elas romperam com as regras existentes até então e jogaram de maneira particular. A professora dessas meninas, por sua vez, enfrentou desafios sociais e culturais, já que as pessoas entendiam que um jogo de basquete poderia masculinizar as mulheres. Os esportes vistos como femininos não estavam ligados ao uso da força, pois era uma capacidade atribuída aos homens. A forma de transgressão que a professora encontrou, na época, para garantir o espaço e o direito das meninas jogarem, foi pensar em diferenciações nas regras, que indicariam à sociedade que não haveria masculinização das participantes. Trata-se de um marco histórico que, visto com os olhos de hoje, reafirma a lógica da identidade fixada e seus estereótipos. Mas foi importante essa sinalização para que as crianças entendessem como se dão as formas de embaralhamento das normas a depender dos contextos, e também percebessem essa diferenciação de regras conforme a conjuntura. No texto, percebe-se a possibilidade de não fixação nas formas de vivenciar o esporte, e essa ideia poderia ser aprofundada, potencializada, o que chamou atenção das crianças, sendo possível perceber nos comentários que fizeram acerca das modificações mencionadas.

A leitura dos textos, além de constituir-se como uma prótese acoplada no cotidiano das aulas como proposta de aprofundamento e ressignificação, desmontava determinadas verdades sobre o basquete, suas regras e sua história. Trazia à vista corpos-generificados que lutaram para fissurar os mecanismos arquitetônicos desse jogo também generificado, onde a bola só poderia quicar em mãos lidas como masculinas. O encontro do corpo-história dessas mulheres que reformularam o basquete, com o corpo-criança daquelas meninas que estavam reformulando o basquete nas situações de vivência das aulas, acoplava mais uma possibilidade de reformulação do esporte.

A contrassexualidade é também uma teoria do corpo que situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados "homem", "mulher", "homossexual", "heterossexual", "transsexual", bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, ampliações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2019, págs. 22-23)

Uma coisa importante é que o professorado se articule para pensar em formas de trazer às crianças outras maneiras de estar no mundo. Mostrar vídeos de grupos de pessoas trans envolvidas com determinada prática corporal, corpos que fujam do imaginário do que se tem por corpo ideal para a manifestação tematizada e dialogar com as crianças, mostrar imagens de pessoas que não são as geralmente pensadas naquela prática, criar espaços em que as crianças possam deslocar suas vozes para um outro contexto que fuja dessas normas – tudo isso potencializa a ideia de pluralidade nas formas de estar no mundo.

As ações didáticas desenvolvidas ao longo do semestre incluíram muitas vivências do basquete e suas várias reelaborações, assistência a vídeos, leituras e interpretações de textos, discussões, conversas com convidada e convidados etc. Entretanto, esses encontros não garantem o exercício da empatia e do cuidado com o Outro devido à existência de uma maquinaria que constrói zonas de ininteligibilidade, de produção da outridade. Mas, sendo a performatividade um exercício das alianças, na aparição pública de corpos tidos como não passíveis de luto e zelo, aposta-se na criação de novas zonas de reconhecimento nas quais tais corpos queer e do “cu do mundo” tenham seus direitos assegurados e seus corpos não mais violados. Quando o/a docente aposta na exposição radical da precariedade desses corpos – corpos-discentes, corpos-docentes, representantes das práticas corporais, corpos-história que construíram em aliança as narrativas das práticas corporais (no caso, especificamente do

basquete), se cria uma nova maquinaria desejante, onde o direcionamento também é incerto, mas com situações didáticas organizadas por um professor agenciado e uma pesquisadora agenciada pelos princípios ético-políticos de um currículo que se pretende contrassexual. Pode-se, então, pensar em desejos de cuidado, de solidariedade, de união.

O problema não é apenas saber como incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada. Que novas normas são possíveis e como são forjadas? O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? Em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos? (BUTLER, 2017, p. 20)

Numa sociedade moderna desejante, que produz e necessita da construção do Outro, pensar a maquinação desse desejo-corpo inserido em um cis-tema é fundamental para fazer emergir essa produção outra que tente deslocar. Como isso acontece é o que estamos tentando inferir, aprender, a partir da empiria. A escola, o currículo e o corpo docente não se situam fora da história, logo, não conseguem estar fora de um momento histórico em que as certezas estão sendo questionadas. O maior desafio é pensar na atuação com as crianças no dia a dia.

Novamente, vale a ressalva de que não se pode pensar em fórmulas para uma ação educativa que potencialize as diferenças, mas podemos pensar em compartilhamento de práticas pedagógicas que fomentem a discussão e possam servir de incentivo para outras ideias. Por exemplo, quando foi mostrado às crianças o vídeo de um racha de basquete, onde diversas mulheres se reuniam para jogar com objetivos e histórias de vida, raça, classe e configurações corporais distintas, a proposta era oportunizar às crianças a visualização de uma multiplicidade de corpos atuantes na prática tematizada. Corpos considerados comuns, no sentido de não serem atletas profissionais. Pretendíamos desestabilizar a representação do desempenho necessário para participar em determinada modalidade esportiva. Segundo Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009, p. 201), “Dado que o processo de identificação é cambiante, os participantes assumem posições de sujeito em conformidade com os sistemas simbólicos que os interpelam e, mediante as experiências vividas, modificam-se”. Assim, a experiência vivida, o choque do encontro entre um corpo-discente e os corpos do vídeo, entre as perguntas elaboradas pelas crianças e os/as representantes do basquete convidados/as para partilhar suas histórias, entre as pesquisas feitas pelas crianças sobre o basquete e os ouvidos atentos do professor e da pesquisadora para perceberem as nuances entre as leituras e investigações realizadas pelos/as estudantes, tudo isso se

configurou como próteses ligadas às escolhas das situações didático-metodológicas para tentar alargar as leituras.

Outra proposta (essa, todavia, não realizada) poderia ser mostrar ou levar à escola atletas trans ou que tivessem uma identidade não binária para que a leitura da prática corporal com a participação desses corpos, talvez possibilitasse a percepção das diferenças. Tornar público é um ato fundamental para se constituir um sentido outro (público não por estar atrelado ao Estado, na relação público-privado, mas sim, como algo que vai passando de relação em relação, que de alguma maneira vai produzindo ajuntamentos em que as pessoas se mobilizam a partir daquela relação).

Essa experiência, onde se tem a chance de presenciar outros corpos atuando no basquete, pode potencializar a vivência das crianças na quadra de uma outra maneira. Mais um exemplo: sabemos que a representação mais comum é que as práticas esportivas, principalmente de esportes de contato, são destinadas a homens, tendo em vista a sua suposta superioridade em termos de porte físico, força, destreza e agilidade. Sendo assim, a mídia acaba por investir mais na transmissão de jogos masculinos, pois dão mais ibope, que possibilitam maiores lucros (já que os jogos femininos não são considerados atraentes ou dignos de serem vistos de maneira geral). As pessoas acabam por não conhecerem mulheres que atuam nas diversas práticas corporais e, no caso em tela, no basquete. Assim, perpetua-se a invisibilização das mulheres no esporte e mesmo em outras práticas corporais, por conta da representação de um não pertencimento a esses lugares.

A narrativa midiática se forja em uma suposta neutralidade de transmissão de determinados jogos e histórias, mas texto e vida estão sempre e necessariamente em diálogo, com os enunciados interconectados aos outros (PEREIRA, 2014). Assim, enquanto narram-se os jogos ou enquanto se transmite (ou não) aqueles corpos-atleta em ação, o que se faz é construir, a partir de tecnologias de gênero, aqueles corpos-mulher e corpos-homem com determinadas características. Na própria construção de modalidades femininas e masculinas já se cria uma maquinaria que necessariamente será comparativa, pois os corpos-generificados binariamente estão sempre colocados em situações de oposição. Em uma escolha (que é necessariamente política e comercial) das emissoras em não transmitir ou falar sobre os jogos de times lidos como femininos, o que se constrói é uma narrativa que fixa como natural que corpos-femininos não importam nas mídias, que suas histórias são sempre menos importantes (não é incomum os comentários de que jogos femininos são chatos de se

ver, que as mulheres não sabem jogar e nem falar sobre esportes, dentre outros). O próprio discurso da medicina e das ciências biológicas constroem esses corpos com diferenças que aparentemente são naturais e imutáveis, destilando ódio e violência aos corpos trans, por exemplo, que estão jogando nos times com os quais se identificam. A mídia é uma das tecnologias de gênero que continuam a construir esses corpos-verdade, essas histórias que, aparentemente, são imutáveis. As mídias constroem esse espaço-tempo teoricamente abstrato, em que os discursos que descrevem o cenário esportivo contrastam com um sem fim de outras realidades vividas onde a pluralidade corporal está em cena.

Consideramos, primeiramente, que a diferença sexual é frequentemente evocada como uma questão referente às diferenças materiais. A diferença sexual, entretanto, não é nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual. A categoria do "sexo" é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de "ideal regulatório". Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de sua prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir - demarcar, fazer, circular, diferenciar - os corpos que ela controla. Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. (BUTLER, 2019, p. 194)

Porém, sendo essas narrativas sempre e necessariamente inseridas em um espaço-tempo, as tecnologias de gênero também são referentes a esse espaço-tempo, pois elas não se descolam do momento histórico em que ocorrem. Da mesma forma que existe, nesse encontro de forças, a possibilidade de criação e manutenção de determinadas histórias e narrativas normativas sobre os corpos-generificados, que necessariamente apareceriam como significações desses corpos em outros ambientes de socialização das pessoas que assistiram esses jogos, existem forças implicadas de resistência, nas quais os sujeitos reconfiguram as tecnologias de gênero. Narrar sobre as tecnologias de gênero que moldam os corpos-história significa pensar como o gênero é construído tal e qual o é um determinado local e tempo, entender como essa tecnologia é construída. E pensar nesses processos de resistência que ocorrem concomitantemente aos processos de inscrição de gênero nos corpos através das mais diversas próteses tecnológicas é pensar a força contrassexual, que é necessariamente ação. É a força queer de um corpo que se quer vivo, que se quer presente. É a movimentação necessária que interrompe essa produção linear de um suposto sujeito.

Quando escolhemos apresentar vídeos de basquete feminino para as crianças, objetivamos fazer ecoar esses corpos outros para que conhecessem equipes que antes não conheciam, para que as meninas se reconhecessem naqueles jogos, para que as crianças pudessem perceber que outros corpos (que por vezes elas desconhecem) podem atuar naqueles espaços. Depois que os jogos foram mostrados, as crianças começaram a tecer comentários, o que gerou uma discussão bastante intensa a respeito do processo de invisibilização:

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

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

Pode-se perceber que os momentos de discussão são bastante importantes também para a troca de impressões sobre as construções sociais, seja no campo individual ou coletivo. As crianças compartilharam a constatação da ausência de transmissão de jogos femininos na TV aberta, falta de divulgação da Copa de Futebol Feminino, momentos familiares de interdição ou incentivo a seguirem em determinadas práticas e não em outras. Durante as interações, quando suas vozes foram escutadas e potencializadas, puderam ressignificar e refletir criticamente sobre as próprias vivências.

Seguindo nessa esteira, voltamos à pergunta: quais as possibilidades contrassexuais a partir do que vem sendo feito da Educação Física cultural? Apostamos que os princípios ético-políticos e as situações didáticas desenvolvidas pelo professorado que afirma colocar o currículo cultural em ação são essas potenciais próteses contrassexuais. Potenciais, pois não há nenhuma garantia que determinados acoplamentos gerarão efeitos disruptivos. Nenhuma prótese é normativa ou contranormativa por excelência. O que se faz dessas propostas, desse acoplamento, no cotidiano da escola, é o que vai indicando possibilidades e caminhos. Incertos, sempre. Mas, como uma proposta curricular que vem se firmando e expandindo cada vez mais a partir das produções desde 2004, quando a Educação Física cultural surgiu no seio das pesquisas e experiências realizadas pelo GPEF, pode-se pensar em algumas

apostas que, a partir de sua própria construção ficcional e parodística, poderiam fazer emergir a contrassexualidade.

A contrassexualidade tem por objeto de estudo as transformações tecnológicas dos corpos sexuados e *generizados*. Ela não rejeita a hipótese das construções sociais ou psicológicas de gênero, mas as ressitua como mecanismos, estratégias e usos em um sistema tecnológico mais amplo. (PRECIADO, 2017, p. 24)

O intenso processo de investigação de determinada prática corporal durante o processo da tematização é uma das próteses contrassexuais mais importantes. O processo mesmo de pesquisar envolve a intensificação de um olhar investigativo por parte dos/as estudantes, a valorização do ato de pesquisar como estratégia e mecanismo de aprofundamento e possibilidade de ressignificação do olhar, o desenvolvimento de um olhar crítico e questionador para os mais diversos assuntos, além de propiciar movimentos de partilha dos saberes dos/as estudantes entre si. A aposta na investigação como fio condutor do caminho tecido pela artistagem docente é o que faz do mapeamento não uma etapa de levantamento de conhecimentos prévios, mas sim uma ação constante, de todas as aulas, composta por um olhar e escutar de tudo o que acontece no entorno. É sobre a produção de encontros, choques e afectos vividos no cotidiano na escola. Dessa maneira, o mapeamento se constitui como a prótese curricular que viabiliza o não enrijecimento da tematização, que mantém a professora ou o professor sempre atenta/o ao que acontece e a/o leva a realizar a leitura das aulas cotidianamente para compor o mapa. Bem como no contrato paródico contrassexual, não se pretende fixar novos sentidos, permanecer estanque, mas sim manter-se em permanente movimento, cruzando sempre novas veredas, fissurando fronteiras.

A constância desse movimento foi o que fez o professor Leandro e a pesquisadora manterem um contato constante, conversando sobre as impressões que tinham de cada encontro, pensando quais próteses poderiam acoplar nas aulas seguintes para que se tentasse estremecer e alargar ainda mais os sentidos. A aliança criada foi fundamental para os encaminhamentos didáticos, para a sintonia nos diálogos tecidos com os/as estudantes, para pensar cada encontro. Uma aliança criada na precariedade, a partir de um corpo-pesquisadora-professora que se propôs a tentar tecer essas linhas investigativas junto às crianças e ao Leandro, mesmo doente, e que foi acolhida em cada momento em que se mostrava mais frágil; a partir daqueles corpos-discentes que se expuseram em seus conflitos, em suas performances em quadra, em suas insatisfações, e se abriram em cada encontro em

que propúnhamos novas inquietações; a partir daquele corpo-professor, que se mostrou de braços, olhos e ouvidos abertos, disposto a trilhar junto, em parceria, por um caminho que não sabíamos qual seria e que fomos construindo de maneira conjunta aula a aula. A precariedade daqueles corpos, que compunham as cenas de maneira a desnudar-se em cada encontro, foi o que permitiu que novas próteses fossem sendo acopladas. Esse acoplamento precisa de abertura e sensibilidade na potencialização das diferenças para que possa ocorrer. Sem abertura, sem o desnudamento do corpo e das narrativas, as próteses enrijecem, perdem em potencial disruptivo. E do próprio desnudamento surge a fenda para a construção de alianças pelo afeto, que também foi fundamental para que as crianças fossem mais e mais narrando suas inquietações.

"Vai, tenha jeito de homem!"

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

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

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

As próteses das situações didáticas permitiram que, a cada aula, determinadas enunciações aparecessem, de maneira que o próprio registro dessas falas moveu a produção dos encontros seguintes. Os registros nos fizeram perceber uma repetição incessante de supostas verdades, que nada mais eram do que a interpelação reiterada com o intuito de reforçar um determinado efeito naturalizante. Mas, era na instabilidade das normas de gênero que precisam ser reiteradas para serem cristalizadas que entendemos a possibilidade da brecha contrassexual de onde a lei reguladora poderia ser reaproveitada em uma repetição diferencial. A cada afirmação como as citadas acima, algo diferente aconteceu. Aqueles corpos-criança performaram de maneira diferente os mini-jogos de basquete em quadra, trouxeram enunciados e narrativas diversos sobre os temas investigados e também sobre a relação estabelecida entre as/os próprias/os estudantes. Era a repetição que permitia deslocamento.

Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio

processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o "sexo" é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do "sexo" em uma crise potencialmente produtiva. (BUTLER, 2019, p. 209)

Os registros em si são sempre uma invenção do que ocorreu, são uma materialidade ficcional e constitutiva de uma entre tantas narrativas do que ocorreu no momento mesmo da aula, de maneira que temos infinitas possibilidades de análise, tanto para a produção das próximas aulas, quanto para a produção das análises posteriores, como neste trabalho. Essa narrativa é uma dentre milhares, pois está sendo construída pela pesquisadora, a partir das anotações no diário de campo realizadas em um tempo outro, no encontro com os referenciais teóricos que foi possível acessar até o presente, a partir de determinados encontros de forças. Se essas análises estivessem sendo feitas pelo professor Leandro, ou pelos/as estudantes, ou mesmo por uma pessoa que não participou da pesquisa de campo, por exemplo, ela seria tecida com outros fios. Dessa maneira, os registros são essenciais enquanto próteses curriculares, pois permitem a revisitação aos acontecidos, se materializando como uma fonte de consulta, um apoio à memória, um suporte para rememorar o que foi vivido, permitindo que o professor e a pesquisadora se deixassem contaminar com o que ali havia sido registrado para pensar os próximos passos. Fotos, vídeos, gravações de voz, transcrição dos áudios, anotações, pesquisas das crianças, diálogos, o planejamento, tudo compõe um arsenal-memorial, um corpo-registro, uma possibilidade de reencontro com as aulas e com o acoplamento da próxima prótese contrassexual, conferindo outra materialidade às cenas didáticas.

Há uma multiplicidade de efeitos na sala de aula, o que não significa que se deva deixar a prática pedagógica agir de forma espontânea, quando se opta por colocar o currículo cultural em ação, o professor define na sua aula o objetivo que se deseja, ciente dessas possíveis decodificações e do que é importante como ato político. (NEVES; NEIRA, 2019, p. 121)

As escolhas feitas tinham um objetivo de acordo com o que vinha sendo lido nas aulas. A observação, as diversas propostas realizadas, as investigações, o movimento constante de leitura de diferentes materiais e idas à quadra, os registros, tudo se constituiu como recurso para a avaliação ao oferecer informações importantes sobre o trabalho e seus eventuais efeitos. Essa avaliação, necessariamente baseada em informações reunidas sobre as ações efetivadas, permitiu pensar os próximos passos, isto é, articular os próximos acoplamentos. Junto ao mapeamento constante, que também mantém o professorado em movimento, a avaliação é uma das próteses que coloca a/o docente em constante revisitação

de sua própria prática, em contato com reflexões do que vem construindo. O processo de escrita-avaliação é ininterrupto quando leva à reorganização da tematização. Por isso essa escrita é autopoietica, sempre provisória e aberta a outras interpretações (ESCUADERO, 2011). A partir do que o/a professor/a sente de cada aula, ouve de cada estudante, vê em cada gesto etc., tece a tematização, encaminhando os encontros.

Outro procedimento didático que constitui o currículo cultural é a avaliação que se inicia logo no mapeamento e está presente em toda a tematização. A construção de registros (uma possibilidade) facilita a retomada das atividades de ensino visando ao “redirecionamento da ação educativa”. Avaliar no currículo cultural está longe de se apoiar e utilizar métodos de avaliação para o controle das pessoas, pois a avaliação está presente durante a tematização, não se resume à mera verificação das aprendizagens. (NEVES; NEIRA, 2019, p. 122-123)

Nesse caso, a avaliação foi prótese contrassexual importante que nos trouxe as seguintes perguntas: "como lidar com as questões de gênero que vêm aparecendo? Quais materiais e encontros possibilitar? Quais as melhores apostas em termos de elaboração de situações didáticas?" Não existe um protocolo a ser seguido que oriente o/a professor/a a trabalhar com as questões de gênero, tampouco quais as maneiras de fazê-lo. Isso vai da sensibilidade e leitura de cada docente no decorrer dos encontros, que percebe fagulhas, nuances, enunciações, movimentos, olhares, tudo como mecanismos de produção de corpos-generificados, e escolhe os caminhos a serem trilhados. Essas dúvidas e incertezas pairaram durante todo o processo da tematização, e também pairam agora no momento da análise dos resultados. O que foi possível fazer? Quais efeitos tais encontros podem ter gerado a longo prazo? Quais outras próteses poderiam ter sido acopladas e não foram? Por que não o foram? Uma série de questionamentos surgem do acoplamento da proposta de uma avaliação que não é do alunado, mas sim do próprio fazer docente. É para potencializar as aulas, as problematizações, as situações de aprofundamento e ampliação, os registros criados, as vivências oportunizadas e produzidas. Tudo tecido e agenciado pelos princípios ético-políticos.

Precisamos inventar novas metodologias de produção do conhecimento e uma nova imaginação política capaz de confrontar a lógica da guerra, a razão heterocolonial e a hegemonia do mercado como lugar de produção do valor e da verdade. Não estamos falando simplesmente de uma mudança de regime institucional, de um deslocamento das elites políticas. Falamos de transformação micropolítica dos "domínios moleculares da sensibilidade, da inteligência, do desejo". Trata-se de modificar a produção de signos, a sintaxe, a subjetividade, os modos de produzir e reproduzir a vida. (...) Não estamos falando de mover a fronteira de lá para cá. De tirar um Estado para instalar outro. Estamos falando de descolonizar o mundo, de

interromper o Capitalismo Mundial integrado. Estamos falando de modificar a "Terrapolítica". (PRECIADO, 2020, p. 46)

E é no sentido da descolonização da prática docente, do olhar, dos desejos, dos recursos trazidos para o seio das aulas, que as próteses contrassexuais se acoplam. É nesse movimento que o queer, advindo do Norte global, se entrecruza com pensamentos do Sul, ganhando seu caráter decolonial. Uma aposta-movimento cheia de incertezas, de medos, onde cada docente se alia na precariedade e no desnudamento de si e de sua prática. Onde o próprio acoplamento próstético-curricular é esse abrir de portas para novos entrecruzamentos. Assim, o próximo capítulo percorrerá essas veredas dos encontros entre o queer, o decolonial e a Educação Física cultural.

6. Encontros no cu do mundo: cruzamentos entre o *queer* decolonial e o currículo cultural da Educação Física

Adotaram a ofensa, a identidade atribuída e nunca reivindicada, como seu lugar político: *queer*. Em inglês, já sabemos, o termo é ofensivo. “É como te chamam na escola quando zombam de ti”, explica a antropóloga norte-americana de origem latina, Marcia Ochoa. E ela ainda que adverte que se deve ter muito cuidado com a palavra *queer*, pois se trata de uma categoria local estadunidense que tem viajado justamente porque aquele país mantém ainda certa hegemonia na produção de conhecimento, o que permite a publicação e circulação de textos norte-americanos por todo o mundo. De modo que o termo “*queer*” tem viajado muito, “mas não tem a mesma ressonância em todos os lugares”. (PELÚCIO, 2016, p. 126)

Façamos um exercício imaginativo. Feche seus olhos e imagine uma pessoa na rua lhe gritando *queer*. O que chega a seus ouvidos é uma navalha ofensiva que tenta lhe causar dano? *Queer!* Que impactos esta palavra em forma adjetiva lhe causa? *Queer!* Quais os efeitos advindos da entrada da Teoria *Queer*, com T e Q maiúsculos, na academia? *Queer!* *Queer!* *Queer!* Sobre o que estamos falando?

Caterina Alessandra Rea e Izzie Madalena Santos Amancio (2018, p. 14) fazem um resgate histórico das principais autoras que são tidas como precursoras da Teoria *Queer*, mostrando que além de Judith Butler e Teresa de Lauretis, o termo também foi utilizado por Gloria Anzaldúa. Para Tasmin Spargo (2017, p. 13), “Em inglês, o termo *queer* pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todos os casos se define em oposição ao “normal” ou à normalização”. Surge como um movimento de contestação às normas e identificações, questionando, problematizando e radicalizando as condições da minoria política excluída nos moldes da sociedade heteronormativa.

É sobre a afirmação deste conjunto de corpos tidos como profundamente anormais, descartáveis, indesejáveis, esquisitos, não recomendados à sociedade²⁷. Afirmação não no sentido de pretender uma definição fechada, fixa, mas sim de transpor a normalidade construída e pleiteada socialmente. É um movimento de ressignificação das palavras que são utilizadas como ofensas a determinados grupos sociais, instaurando uma grande tensão entre a palavra *teoria* - que é entendida como algo verdadeiro, digno - associando-a com algo que é tido como absolutamente ofensivo e marginal - *queer*. Sua potencialidade também se encontra em trazer um conjunto de instrumentos teóricos, estilísticos do viver, performativos e

²⁷ Referência à música “Não recomendado”, com clipe do grupo “Não recomendados”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G5AR0TONu_w. Acesso em 23 out. 2021.

prostéticos, que pretendem criar mecanismos para garantir a existência digna desses sujeitos gritados estranhos e anormais e que não pleitearão o pertencimento à identidade alguma. É sobre a tentativa de fissurar os dispositivos que produzem a estrutura de margem e centro. Cria-se um conjunto de conhecimentos, de corpos prostéticos, de ruídos ensurdecedores, uma explosão de cores, aromas, movimentos, que vão construir uma crítica e apostar em um deslocamento das noções de identidade, sujeito, direitos, defendendo o trânsito, o múltiplo e sendo antiassimilacionista. Ao mesmo tempo, não se trata propriamente de introduzir um contra-conhecimento, mas sim de colocar em questão o próprio conhecimento, possibilitando pensar além dos limites do que é pensável a partir do que já é produzido cotidianamente pelos corpos dissidentes. É sobre um rearranjo de corpos, em uma batida forte que pode TRANSformar o cis-tema.

Porém, quando chega à América Latina e ao Brasil, ela é destituída, de certa maneira, de sua função de tensionamento e subversão por conta da captura pela lógica da colonialidade, já que vem por meio de uma elite acadêmica e ativista, que lê em outros idiomas e está dentro das universidades. Quando ela surge no Norte, é de maneira subversiva, uma vez que o termo *queer* é considerado ofensa - esquisito, estranho, etc. -, de forma que é uma afronta o *queer* enquanto teoria, ou mesmo a ideia de sujeitos reivindicarem o *queer* para ressignificá-lo.

As incompreensões, em contexto nacional, vão além da sonoridade do “queer”. O fato é que o termo nada quer dizer para ouvidos leigos e, mesmo em ambiente acadêmico, ainda é bastante desconhecido como campo de reflexão. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se em alguma medida no Brasil, onde o termo passa a circular, de fato, pós-coquetel antirretroviral. (PELÚCIO, 2016, p. 126)

Assim como que gênero e sexualidade não se criam no Brasil da mesma forma como na Europa no século XIX, o mesmo ocorre com a Teoria *Queer*. Por outro lado, faz sentido à própria proposta *queer* utilizar o termo exatamente como originalmente difundido no Brasil, e não como teoria cu (PELÚCIO, 2016), *queer of colour* (REA; AMANCIO, 2018) ou *queer* decolonial/cuier (PEREIRA, 2015), já que a própria proposta de subversão já se daria na reapropriação do termo, dando-lhe um outro sentido, um sentido sudaca. Quais, então, as potencialidades ou não desta travessia do termo *queer*?

Larissa Pelúcio (2016) situa que, no Brasil dos anos 1980, uma parte dos movimentos sociais e algumas/uns teóricas/os viram nos aportes *queer* uma possibilidade de revisitar e repensar o que vinha sendo produzido nos, até então, estudos gays e lésbicos. Os estudos *queer* começaram a ganhar visibilidade no país no mesmo momento em que cresciam as políticas identitárias, dentre elas, aquelas ligadas ao então movimento GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), de forma a gerar um choque político. Os anos 1980 foram marcados pelas ideias higienistas que ganharam força com a implementação do pânico moral da AIDS, com incentivo da categoria médica, a fim de patologizar esses corpos. As ideias medievais de "praga" e "peste" foram impulsionadas e o grupo LGBTQ+ foi forte e incessantemente perseguido. Sendo um período pós ditadura, houve também a (re)organização dos movimentos sociais com uma agenda política de lutas contra a AIDS e o preconceito, democratização e popularização da saúde, tendo os corpos construídos como abjetos os principais agentes dessas reivindicações. A autora, apoiada na produção de Néstor Perlongher, vai então pensar sobre esse cenário histórico-político a partir das reflexões sobre o cu:

Para ele, “com a aids, os olhos da ciência se voltam para o ânus” de maneira que a medicina reataria sua antiga relação com a homossexualidade, podendo novamente patologizá-la. Escrever desta forma, com este vocabulário e com tal senso crítico, foi algo bastante vanguardista e, mesmo, transgressivo para aqueles anos em que o próprio movimento homossexual brasileiro aderiu ao discurso preventivo, higienizando suas práticas e reatualizando o dispositivo do “armário”, de onde agora saíam os “gays plásticos”, como Perlongher classificou aqueles que, adotando um modelo “hétero” de comportamento, estariam aderindo a essa onda higienista, propagando o sexo seguro (leia-se o sexo sem sexo), o casamento, a castidade, apartando-se da vasta marginalia das sexualidades periféricas. Entendo que nestes escritos temos os primeiros ensaios para uma teoria cu, uma teoria cucaracha, antropofágica como tem sido nossa tradição. (PELÚCIO, 2016, p. 131)

Assim, qual a ideia de uma teoria do cú? Da teoria *queer* no sul global? Quais corpos seriam esses? Quais seriam os gritos, os cheiros, os balanços, os insultos, as reapropriações? Do cu do mundo que nasce o (cu)ier? Um cu que não está em oposição à cabeça pensante, existente ao norte dessa estrutura corporal e também geográfica, mas um cu prostético e performático que ganha sentido na cena pública para desestabilizar as estruturas da mesma forma como ocorreu quando o *queer* entrou na academia. Sigamos com palavras de Amara Moira (2017, s/n):

Corpo que se trans, pelo, cabelo, língua que apenas nós, secreções, intersecções, classes, cores. O só direito (dever?) de existir à sombra, nós, olhares que não nos deixam, que se queixam, que nos encaixam em narrativas que não nos fazem jus. Cus? Cus tem também, mas melhor o edi, a neca e o picumã dos versos de Ika Eloah, pajubá, língua com sabor de rua e som de mistério, forjada no iorubá das religiões de matriz africana, umbanda, candomblé, únicas a, por décadas e décadas, aceitarem gente feito nós, feita à revelia das regras.

É sobre esses corpos à revelia das regras. O pensamento *queer* não vai relacionar as supostas identidades com as práticas de opressão que atravessaram os sujeitos, mas acima de tudo vai se deter em quais foram e ainda são os mecanismos que constituíram os grupos sociais para que estes sejam vistos como dominantes ou marginais. Ao mesmo tempo, é sobre a potência disruptiva destes corpos, onde sua própria existência e aparição nas cenas públicas criam possibilidades outras de reconhecimento. E como criar essas cenas na escola?

(...) permear o currículo com diferentes conhecimentos, sobretudo com aqueles ligados à diferença colonial é crucial. Não basta incluir esporadicamente, em determinadas datas comemorativas. Contudo, uma Educação Física escolar que oportuniza o encontro de diferentes conhecimentos e o fomento de inúmeras verdades acerca das práticas corporais, bem como posiciona estudantes e docente como criadores do processo, aproxima-se de uma prática educativa desprendida de concepções modernas universalizantes e aberta para possibilidades outras, na qual os atores possam tecer experiências outras, um viver educacional outro. (SANTOS JÚNIOR, 2019, s/n)

Na voz que fala sobre o Outro, produz-se esse Outro. Na repetição incessante desse lugar fronteiro, marginalizado, dissidente, produz-se esse sujeito que tem nessas marcas a sua constituição corpórea. Por isso, a disputa pelo ecoar de vozes e pela aparição pública é importante, já que a fala é também ação, produção. No ato de fala eu produzo aquilo que supostamente estou descrevendo. Os proferimentos são performativos, no sentido de produzirem um corpo-ação atravessado de supostas verdades que estão sendo criadas no ato de fala em um ritual de repetições legitimadas no poder. '*Permita que eu fale e não as minhas cicatrizes*'²⁸ - é o ecoar de vozes que estão afirmando que, nesse pulsar sonoro se esvaindo no ar, faz-se um corpo-movimento outro, que pode atravessar horizontes imaginativos que antes estavam no campo do impossível. É sobre trazer às cenas estas outras histórias, a potência desses corpos, é gritar em coro as vidas que antes não eram narradas, trazer para o currículo aqueles saberes tidos como impróprios. Pedro Paulo Gomes Pereira (2015, p. 424), ao relatar

²⁸ Trecho da música AmarElo do Emicida com participação de Majur e Pablllo Vittar). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablllo-vittar/> Acesso em 17 out.2021.

a história de Cilene, travesti que trabalha em uma rodoviária na cidade de Santa Maria, reflete sobre a possibilidade de fissurar a partir das histórias e corpos outros em cena:

Se a expressão *queer* é uma forma orgulhosa de manifestar a diferença – uma vez que pode ocasionar uma inversão da cadeia de repetição capaz de conferir poder a práticas autoritárias precedentes –, há algo novo nas formas de ação de Cilene, que por meio de outra gramática também expressa a incômoda e inassimilável diferença de corpos e almas que teimam em se fazer presentes.

Em outras palavras: bate o sinal, a professora entra, a aula acontece: discussões, leituras, quadra, movimento - nesse fazer, sempre as mesmas crianças falando: falando de si, falando do outro, criando novas regras para o jogo. As regras não são fixas nem estáveis, mas na reiteração desse ato elas produzem a suposta realidade de quem comanda as regras. Um ordenamento inventivo do jogo está dado. Mas as ações didáticas do professorado desestabilizam esse jogo e, ao invés da estabilidade 'bate o sinal, a professora entra, a aula acontece e, nesse fazer, as mesmas crianças falando', existem pulsões que fazem outras vozes ecoarem, outros corpos entrarem em cena. E, no seu ecoar e aparição, outras produções acontecem, sempre e necessariamente em relação. As próteses curriculares, que são também parte desse fazer didático performativo, permitem que haja fissura e deslocamento das normas, e por isso, no cotidiano com as crianças, focamos em criar contornos onde elas pudessem ampliar suas leituras de mundo, em uma aposta de que, assim, poderiam perceber nuances de quais mecanismos as atravessaram e as fizeram pensar como pensam. Sendo o currículo e o fazer docente frutos de diversas disputas de forças, as próteses que lhe são acopladas podem ser conservadoras e normativas, portanto, também é uma escolha política trazer corpos, histórias, culturas, saberes e memórias não hegemônicos, tentando romper com o ciclo de repetição das mesmas vozes.

(...) sabendo que há intencionalidades acerca da produção dos conhecimentos, é possível, é louvável, é pertinente e mais que necessário questionarmos quais verdades acerca das brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas merecem transitar pelo currículo acessado pelas crianças, bem como quem está autorizado a selecioná-las. Essa postura questionadora pode conduzir aproximações a um pensamento pluriversal, uma vez que as aulas tomadas pelo currículo cultural se sensibilizam ainda mais com as linguagens, memórias, organizações sociais que historicamente foram impedidas de dividir o espaço no currículo com as já consagradas. (SANTOS JÚNIOR, 2019, s/n)

Muitas vezes, torna-se difícil traduzir essas teorias em práticas. É necessário, então, inverter a lógica, quebrando a dicotomia teoria-prática, partindo da interdependência das propostas. Como trabalhar potencializando as diferenças? Como deslocar o individualismo

neoliberal a partir de propostas das multidões *queer*, da coletividade? Como subverter um currículo normativo, colocando outros corpos em cena, trazendo para a escola os conhecimentos que ficariam do portão para fora, tidos como impróprios à escola? As produções sobre a Educação Física cultural têm dado diversas pistas e apresentado algumas apostas, de maneira que tentamos aprofundá-las nesse trabalho a partir da produção de corpos generificados.

Antes de pensarmos no trabalho de campo como apoio para pensar possíveis caminhos de reflexão sobre essas questões, vale destacar que não existem receitas para fazê-lo. Não existe uma forma única do professorado investir em um ambiente plural, reflexivo e que garanta o direito às diferenças, destacando a multiplicidade de vidas existentes no mundo. Tudo escapa, e ao se deixar pulsar através e a partir das dúvidas e incertezas, abre-se espaço ao movimento e às mudanças (mudanças às quais também não se tem o controle). Mas, tendo em vista que as práticas pedagógicas de outras/os docentes podem acabar por inspirar a reflexão sobre as ações didáticas, podemos pensar em algumas situações que foram vivenciadas no campo como possibilidade de atuação, compreendendo suas limitações em detrimento do tempo de aula, da duração do ano letivo, do tempo em que se acompanhou a turma que participou da investigação, do que foi possível articular naquele momento, dentre outros fatores.

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

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

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

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

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

Essas foram falas trazidas pelas crianças quando questionadas se houve algum momento de suas vidas em que elas tenham sido impedidas de fazer algo em detrimento do discurso produtor-normalizador de gênero. Os comentários em sua totalidade trouxeram afirmativas, seja nos momentos de brincadeira, de comprar roupa, de falar sobre determinado assunto- todas as crianças que se colocaram, disseram que já haviam passado por alguma situação. No decorrer da conversa, as próprias crianças consideraram o discurso ultrapassado e que não deveria haver distinção de permissibilidade para determinadas práticas em detrimento do gênero. Algumas crianças colocaram que foram resistentes a esses discursos, enfrentando familiares que os pronunciaram, outras falaram que se mantiveram na brincadeira ignorando o que havia sido dito, outras relataram se sentirem incomodadas, mas sem saber como agir.

Essas enunciações trazem algo em comum: corpos em cena. Corpos que hackearam as regras, que provocaram um abalo no cis-tema familiar que produz corpos-menina e corpos-menino, que subverteram os papéis que lhe foram delegados antes do nascimento. Na mesma medida em que a avó e a mãe das crianças proferem palavras que, ao atingirem um corpo, também o constroem no ato de reiteração da fala, as crianças também produzem outros deslocamentos ao jogarem futebol, jogo este considerado e produzido socialmente como "de menino", além de construírem uma estética de existência momentânea que subverte os sentidos, até mesmo para aquela avó e mãe que proferem as normas. Como diria Paul Beatriz Preciado (2021, p. 32) "(...) cada vez que a travessia é possível, o mapa de uma nova sociedade começa a ser desenhado, com novas formas de produção e de reprodução da vida". É nesse potencial performativo de criação de realidade pelas linguagens que se criam brechas, pois no trânsito se tem uma multiplicidade de direções possíveis. Ao jogarem futebol, em interação com outras crianças, aquelas meninas também criam novas cenas de reconhecimento, pois é na repetição mesma daquele ato, com aquele corpo visível, que vão se criando possibilidades outras de vivenciar o corpo, o próprio jogo e de estar no mundo. E as crianças que relatam essas situações, ao fazerem ecoar tais narrativas, criam juntas essa potencial cena disruptiva, onde diversas histórias-corpos emergem mostrando que o futebol é mais do que se diz dele. Quando K. partilha com a turma que realizava uma brincadeira de faz de conta de "mamãe e filhinho", ele desmonta uma cena que produz corpos-menino que só performam alguns tipos de práticas corporais, desnudando esse cis-tema perante as demais crianças, embaralhando os significados mesmo que momentaneamente.

Essas histórias-corpo vão recriando cenas partilhadas entre corpos-discentes e corpos-docentes, são próteses curriculares articuladas pela professora e pelo professor, que criaram contornos, possibilitando que as crianças relatassem a si mesmas, partilhassem histórias, em um movimento de ampliação das leituras de mundo a partir da relação e da interação. Além disso, ao dialogarem e perceberem que outras crianças vivem as mesmas situações, ao poderem falar sobre isso através da mediação do professor e da professora, sendo possível ir construindo uma linha de pensamentos diversos ao longo das aulas, era possível que as crianças fossem percebendo que, de alguma maneira, essas normativas eram fenômenos discursivos que construía uma suposta realidade. Quando elas falavam na aula, compartilhando esses acontecimentos, estavam também produzindo encruzilhadas, dúvidas, tropeços e anseios, e como caminhos que se cruzam, também produziam possibilidades pluri-corporais, diferentes das unicidades sobre as quais relataram. Esses momentos também potencializam a percepção de que ninguém age de determinada maneira por natureza, mas porque lhe é permitido ou negado o acesso a determinadas formas de viver sua vida. De acordo com Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2011, p. 680):

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

Tendo os Estudos Culturais como campo de inspiração, o currículo cultural da Educação Física é esse lugar onde o constante deslocamento, movimento, tensionamento dessas narrativas que se pretendem universais vai ocorrer. Os significados vão sendo negociados e (re)produzidos em meio às indefinições dos jogos de poder e na luta pelos sentidos. O professorado estará o tempo todo organizando e pensando nessas próteses curriculares e didáticas que mantenham a constância desse deslocamento e desse incessante movimentar-se em direção a caminhos outros. Para Flávio Nunes dos Santos Júnior (2019), essa reorganização curricular e didática a partir de saberes outros e das enunciações discentes que historicamente foram rechaçadas do currículo, mostra a Educação Física cultural e as pesquisas decoloniais como aliadas.

"Quanto a isso de as mulheres se masculinizarem, mulher macho é porque você é batalhadora, porque você tá conseguindo." (fala da S.)

"Até hoje professora, até os pais, porque nessa época os pais delas [das mulheres] achavam que isso [jogar basquete] só era pra homens, e hoje não, hoje eles estão se adaptando. Que nem a minha tia, depois de um tempo, que ela começou a ver muito minha prima jogar, achou que ela merecia uma oportunidade para o que ela escolhia e hoje ela aceita de boa." (fala do V.)

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

"Eu concordo com o D., falando que a maioria dos homens não aceita, é um preconceito contra as mulheres, mas não sei explicar porque. Eu acho que eles acham que elas não têm potencial e não conseguem jogar, igual com a prima do Vitor, e o preconceito é isso." (fala da M.E)

Quais contornos foram criados para que as crianças pudessem fazer tais leituras de mundo? Quais próteses curriculares, intencionalmente articuladas pelo professorado, permitiram que as óticas de leitura fossem se rasgando e se dobrando em outras, antes não presentes nas partilhas? Seria essa leitura mais alargada um movimento que demonstra uma ruptura momentânea com as experiências corporais e de vida normativas? Para Marcos Ribeiro das Neves e Marcos Garcia Neira (2019), é importante identificar a diversidade de atribuição de significados por parte das/os estudantes para criar mecanismos que intencionam a ampliação dos olhares e das leituras das próprias práticas e do mundo. Seguindo nessa esteira, percebe-se que o próprio questionamento sobre uma possível fissura das produções normativas de vida, mesmo que momentânea, deve ser repensado. Questionemos, então: como podemos, enquanto corpos-docente, continuar na investida de ampliação, de abertura a outros significados, de tensionamento constante? Isso porque o próprio processo de tematização e de investigação sobre as práticas corporais não visa um fim, não objetiva um aprendizado final comum à turma. Não há controle sobre como cada proposta atravessa as crianças, quais serão os movimentos decorrentes desses encontros. As investidas serão necessariamente para a descentralização da figura da/o docente enquanto detentora das informações ou de uma visão mais correta de mundo. Será na troca, na exposição da precariedade coletiva, nas alianças, na relação, que essas dobras vão se tornando possíveis.

Os saberes abordados no currículo precisam ser questionados, investigados, repensados e criticados independente da cultura a que se atrelam. No currículo cultural não se deseja validar determinados significados em detrimento de outros, pois todos são passíveis de questionamentos e reelaborações. O que importa é fazer

com que os estudantes possam se posicionar criticamente diante dos conhecimentos que estão sendo analisados naquele momento. (NEVES; NEIRA, 2019, p. 110)

A produção sobre os princípios ético-políticos do currículo cultural nos permite entendê-los tal como dito no capítulo anterior, como próteses contrassexuais e potencialmente disruptivas e transitórias. Essa transitoriedade de diversas próteses curriculares que propiciaram apostas de explosão de e dos significados parece estar presente no trabalho de campo da presente investigação, sem esquecer que toda prática pedagógica impõe limites pelos mais diversos motivos. No caso em tela, poderiam ter surgido corpos transgressores que brincam com o que não lhes é designado socialmente, seja por meio de vídeos, fotos, experiências com outras turmas ou mesmo entre as próprias crianças daquela turma. Pensar nessas outras possibilidades de atuação do professorado é desnudar também a própria ideia de que este corpo-docente conseguiria atingir um momento máximo de desconstrução dos significados, antes atribuídos não só às práticas corporais, mas também às/aos suas/seus representantes. Sempre existirão outras formas de pensar, organizar e desenvolver as propostas que tecem a tematização, e a riqueza do currículo cultural mora exatamente na não prescrição de como fazê-lo, e sim na possibilidade infinita de artistagem e reflexão da própria prática. Alguns limites surgiram no decorrer do semestre: o tempo necessário para a auto-organização das crianças; o tempo para conseguirmos reservar a sala multimídia e desenvolvermos a proposta que havíamos pensado; as datas para os encontros com convidados/as; o desconhecimento de equipes de basquete de atletas trans, além de entendermos que alguns conflitos se instauraram tal como ocorreram por conta da prática corporal que estava sendo tematizada, de maneira que, se fosse alguma outra, talvez houvesse uma composição diferente das cenas didáticas.

Seguindo no diálogo com as crianças, as mesmas narraram como suas preferências tinham sido interdidas ou validadas, a respeito daquelas práticas consideradas socialmente como femininas e masculinas. A fala de S. sobre a não aparição de determinados corpos jogando basquete na televisão demonstra que as ações prótico-didáticas experimentadas permitiram a ampliação no processo de leitura dos elementos que constituem o basquete, inclusive da forma como a mídia colabora em sua produção. Ao veicular somente determinados jogos e determinados corpos, produz um enquadramento que mina o reconhecimento de outras formas de jogar basquete, bem como construindo quem são os corpos recomendáveis àquela prática. A aparição pública de outros sujeitos (lidos femininos,

corpos trans, não-binários, deficientes, etc.), nesse sentido, importa para a construção de possibilidades outras. Para Judith Butler (2017), só em consonância com as coletividades e a performatividade dos grupos ganhando regularidade, que se tornam possíveis novos reconhecimentos. É reiterando inclusive regulações de gênero que se ganha reconhecimento na vida cotidiana. Não é um trabalho voluntário, mas que se faz para dialogar com o Outro e ganhar reconhecimento na cultura. E nesse próprio ato de reiteração de uma norma (por exemplo, levar um jogo de basquete feminino como alternativa ao masculino, já tão veiculado nas mídias), que se criam lacunas para a subversão e novas formas de inteligibilidade. Ao mesmo tempo, não existe um momento final desse processo, o que implica que o professorado reconheça a infundável gama de próteses didáticas que podem ser colocadas em ação para seguir ampliando as possibilidades de leitura e vivência no mundo.

Além disso, ao normalizar a exposição dos jogos de basquete, por exemplo, como exclusivamente masculinos, a mídia produz a necessidade de identificar os jogos outros como de 'basquete feminino', da mesma forma como a aparição somente dos corpos cisgênero marca a necessidade de identificação de outros corpos como trans, não binários, etc. Atribui-se essa identidade-diferença para mostrar que ela é o que destoa da programação regular, isso quando, em algum momento, esses corpos têm espaço nas mídias. Ao mesmo tempo, colabora na produção e naturalização de quais lugares meninos podem e devem ocupar. A mídia é um importante instrumento de criação e manutenção de normas. Poder ver e/ou produzir territórios onde esses corpos apareçam, é produzir e investir em uma política corpo-estilística de poder viver. E na escola podemos, dentre outras ações pedagógicas, fazer esses corpos aparecer mediante o convite a pessoas para conversar as crianças, selecionando e apresentando vídeos, músicas e produções das artes visuais que permitam aparições que explodam os significados fixos.

E quais os sentidos do *queer* decolonial nessas proposições? Sendo o *queer* e o decolonial teorias corporificadas, onde os corpos são entendidos como corpos-tempo, corpos-espaço, corpos-memória, é exatamente no ato de evocá-los para a cena, para o interior da aula, que se embaralham os significados. E o ato de descolonizar, neste caso, vai para além da já presente proposição na Educação Física cultural de descolonização do currículo, passando também pela descolonização do olhar do corpo-docente, que está estruturando as situações prostético-didáticas e criando os contornos onde possibilidades outras possam

surgir, e também do corpo-discente, que em contato com as propostas, pode ampliar e descolonizar também seus olhares e saberes.

Por conta disso, o currículo cultural vê os sujeitos da educação (inclusive os professores) como sujeitos marcados pela cultura e potencializados para desconstruir a si mesmos (entender e libertar-se da sua história), o modo como construíram (discursivamente) o outro e fomentar outras formas de ser na sociedade multicultural e globalizada. (NUNES, 2018, p. 93)

Necessariamente, para isso, essa professora e professor precisarão alargar seus horizontes, conhecer novas histórias de sujeitos representantes das práticas corporais, buscar conhecer sobre práticas que não conhecem, produzir junto ao corpo discente outras possibilidades de vivenciá-las, se desnudar das certezas, enfim, descolonizar também seu corpo-memória.

Para descolonizar o currículo, as diferentes culturas que habitam o território brasileiro precisarão também ser contempladas. É de se estranhar que as lutas, danças e jogos indígenas, dos quilombolas e populações ribeirinhas fiquem de fora das aulas de Educação Física de muitas escolas. Ao lado do ballet, rúgbi, pipa, funk, bolero, futebol, vôlei, etc., o currículo precisa abordar o maculelê, forró, huka huka, luta marajoara, capoeira, maracatu entre tantas outras práticas corporais produzidas pelos grupos desfavorecidos pelas relações econômicas, territoriais, étnicas e tantas outras formas de opressão. (NEVES; NEIRA, 2019, p. 112)

No mesmo movimento que já ocorre no interior da Educação Física cultural, de garantir que outras práticas corporais que não somente as hegemônicas sejam tematizadas, ocorre também essa desmontagem do próprio corpo-docente, que precisa estar aberto ao novo, criando alianças com novos representantes das práticas corporais. Alianças essas de presença em aula, como Tiago e Bruna se fazendo presentes na escola para conversar com as crianças sobre o basquete, partilhar suas experiências e histórias, ou através da exposição de recursos que permitam a materialização desses corpos, como no caso da exposição do vídeo *Rachão Basquete Feminino*. Para Pedro Paulo Gomes Pereira (2015, p. 427), "Qualquer pretensão de um *queer* decolonial implica abertura a essas teorias-outras. Abrir-se de tal forma e com tal intensidade que, no final da viagem, algo novo possa ser produzido". E nessa viagem, que seria o percurso curricular, se tem o encerramento datado pelo calendário escolar, mas as reverberações são infinitas e incertas, mantendo o caráter do trânsito, tão caro ao *queer* decolonial.

Foi possível observar, durante o trabalho de campo, que quando as crianças se deparam com um espaço de conflito nos diálogos, na escolha dos times ou nos jogos, algo se

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

Se é na mobilização da linguagem que se tem a potência disruptiva, foi de extrema importância não fechar os ouvidos às inquietações das crianças, que se mostravam cada vez mais ansiosas por falarem sobre como vinham se dando suas leituras das relações (de gênero) da turma. Quantos silêncios as compõem? É preciso entendê-los para fazer ecoar as narrativas potentes e que podem transcender essa voz única. Há uma necessidade histórica de acabar com esses silêncios e pensar em espaços em que não sejam sempre as mesmas pessoas a falar. bell hooks (2019) narra que, quando criança, foi ensinada a tecer um determinado tipo de fala, a fala entendida e produzida como a da feminilidade, destinada a um determinado grupo e permitida em um determinado espaço, e que "erguer sua voz", no sentido de romper com as barreiras invisíveis que a condicionavam a falar somente em determinadas circunstâncias, representava risco e ousadia. Paul Beatriz Preciado (2019, p. 131) explica que "Para o subalterno, falar não é simplesmente resistir à violência do performativo hegemônico. É sobretudo imaginar teatros dissidentes, nos quais seja possível produzir outra força performativa". Assim, a intenção ao produzir cenas onde as crianças pudessem falar e imprimir suas visões num novo enquadramento que ia se reformulando cotidianamente, criavam-se forças outras, partindo da potência mesma do performativo.

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir²⁹

Essas ações se deram na aposta que dos conflitos podiam surgir deslocamentos, que vão ao encontro dos princípios do currículo cultural quando propõe a hibridização dos discursos, a justiça curricular, a descolonização do currículo. Há de se abrir esse campo de disputas para dele emergirem fagulhas criativas, outras narrativas. E tudo isso num jogo de apostas, pois não é possível a garantia de que as reverberações vão na direção de nossas expectativas. Pelos próprios princípios do currículo cultural, não há planejamento que vise um fim determinado e preestabelecido, já que a artistagem curricular se dá cotidianamente. Cada aula e cada acontecimento é disparador para o planejamento dos próximos passos, e nesse planejar o professorado produz a escrita-curriculo em seu fazer. Um fazer que é singular e coletivo, que vem da professora ou professor da turma, mas também de tudo aquilo que a/o atravessa. Esse fazer pedagógico não quer alcançar uma linha de chegada, mas o encontro com uma curva que dobre os sentidos novamente e termine com a sensação de continuação. A artistagem é muito importante, já que cada experiência curricular culturalmente orientada acontece de uma maneira.

O desejo é complexo: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. Ao contrário, é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo. (BONETTO; NEIRA, 2019, p. 13)

E é neste movimento que também assumimos que nem sempre as propostas que planejamos têm o impacto ou o encaminhamento que havíamos pensado. As situações didáticas desenham a tematização, mas essas situações se concretizam no próprio agir de cada criança presente na aula, no atravessamento de todos os elementos do entorno. Sendo assim, o planejamento entra no campo da aposta, que pode ou não se realizar daquela maneira.

²⁹ Trecho da música AmarElo do Emicida com participação de Majur e Pablllo Vittar). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablllo-vittar/> Acesso em 17 out.2021.

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

Nesse jogo de forças, nem as ações didáticas do professorado escapam: está tudo dentro do jogo. Ao mesmo tempo em que a possibilidade de aparição pública daqueles corpos (que eram produzidos no discurso das crianças) possibilitava uma outra cena de reconhecimento, ele também afirmava a norma por serem ali sujeitos que se apresentam e são lidos como um homem e uma mulher.

Então, o que queremos dizer quando dizemos que a sexualidade ou o gênero é um exercício de liberdade? Eu não quero dizer que todos nós escolhemos nosso gênero ou a nossa sexualidade. Certamente, nós somos formados pela linguagem e pela cultura, pela história, pelas lutas sociais em que participamos, pelas forças tanto psicológicas como históricas. Na verdade, encontramos-nos a tornar-se um gênero ou nos encontramos no desejo de alguma maneira. De fato, podemos muito bem sentir que o quê e como nós desejamos é algo bem fixo, características indelévels ou irreversíveis de quem somos. Mas independentemente de entendermos nosso gênero ou nossa sexualidade como escolhidos ou dados, como cultural ou biológico, cada um de nós temos que afirmar nosso gênero e nossa sexualidade, afirmá-los *como um direito*. E isso faz uma diferença se pudermos afirmá-los no todo. Quando exercemos o direito de ser o gênero que somos ou quando exercemos o direito à

sexualidade que não causa prejuízo a ninguém, então estamos exercendo uma certa liberdade. (BUTLER, 2017, p. 36)

Ampliando a zona de tensão, Judith Butler traz a necessidade de afirmação também de gênero como um direito, mesmo compreendendo que não há ontologia nessa proposição, entendendo o gênero como performativamente construído. Isso porque esse não reconhecimento faz com que determinados corpos sejam enquadrados como abjetos e, conseqüentemente, não passíveis de luto. Dessa maneira, por mais que se vise o alargamento das possibilidades de viver, da transgressão das normas e do binarismo que enrijece as possibilidades, existe a necessidade de exercer a liberdade da qual fala, que é a possibilidade mesma de poder existir sem ter seu corpo atravessado pelas políticas e investidas de morte por conta da aparição pública.

Retornando à escola, foram intencionais as próteses didáticas que compuseram a cena, intencionando possibilitar o reconhecimento dos corpos que não estavam sendo enunciados pelas crianças como possíveis. Todos os movimentos de intervenção estético-didática (vídeos, visita de Bruna e Tiago, rodas de conversa, leitura da própria prática das crianças, produções de basquetes outros, etc.), que ocorreram necessariamente em trânsito (ir à quadra – assistir um vídeo - ir à quadra – conversar - ir à quadra - tensionar e recriar as regras do basquete - ir à quadra - trazer os corpos-memória marcados por gênero para a cena – etc.), eram uma aposta. Uma aposta necessariamente performativa, que mesmo quando invocava algum elemento que poderia ser normativo, o fazia para mostrar que nada é igual, mesmo na repetição.

Assim, sugiro que não há gênero sem essa reprodução de normas que corre o risco de desfazer e refazer as normas dominantes de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de refazer a realidade de gênero diante de novas linhas. Deste modo, o gênero é contínuo, aberto à revisão, em risco para um futuro diferente. Isso faz a diferença quando consideramos quais intervenções podemos fazer para o futuro do gênero. (BUTLER, 2017, p. 38)

Em diálogo com o *queer* decolonial, o que se objetivou foi partir do corpo. Um corpo que aparecia na cena jogando basquete com os/as colegas, que se materializava em diversas assistências de materiais filmicos, com a visita de representantes da prática corporal tematizada na escola, com a evocação do corpo-memória que emergia de um texto lido. O *queer* e o decolonial emanam de uma proposta do corpo, dessa presença-corporificada, dessa memória que se materializa de diversas formas. O encontro do *queer* com o decolonial potencializa a força que interrompe as mesmas narrativas ecoadas, partindo da ousadia de bell

hooks que erguia sua voz apesar dos riscos. E essas são as narrativas do cu, pois, como afirma Larissa Pelúcio (2014), "nada mais *queer* que o cu". Sua proposição não é de invenção de uma tradução para o *queer*, mas sim a da experiência a partir do cu do mundo, um cu que se cria em relação, nas disputas e nas relações de poder.

Temos procurado mostrar que a construção dos sujeitos abjetos é marcada por discursos de poder nos quais as experiências de exclusão estão referidas a processos históricos que marcam subjetividades. Talvez, nossa própria experiência fronteiriça tenha nos sensibilizado para essa produção marginal, subversiva, forjada pela força rasteira dos que sempre necessitaram enfrentar os inseticidas morais para sobreviver. (PELÚCIO, 2014, p. 87)

E da mesma forma como não há intenção de uma tradução para o *queer*, e sim de uma produção potencialmente subversiva, uma produção outra e em diálogo, em composição, não se pretende um currículo cultural *queer*. Isso porque nem o currículo cultural nem o *queer* se pretendem como algo que *é*, e sim como elementos em um campo de apostas, algo que se faz no ato próprio de fazer, em trânsito, no cotidiano, na interdependência de outros corpos provocantes, em composição com as multidões.

Partindo desse fazer cotidiano, os corpos dessas crianças que corrompem o que se espera de um/a estudante "participativo/a", por exemplo, assumem uma resistência produtiva aos processos de socialização que tentam fixar formas de estar nas aulas e no mundo. Para cada criança que não cabia na norma e que participava (ou não) das propostas, era mais uma forma de resistência produtiva sendo colocada, mais um corpo que tensionava os discursos e produzia outros textos, dúvidas que se instauravam sobre a universalização de afirmativas que colocavam que meninas tinham que se esforçar para ficar igual aos meninos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 176), "O terreno do significado é um terreno de luta e contestação. Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas". Dessa maneira, a luta pelos significados de quem joga bem, quem é mais habilidosa/o, quem pode falar durante o jogo, quais são as formas certas e erradas de jogar, estavam em disputa constante. As crianças, o tempo todo, seja ao longo das aulas, dos momentos em que podiam falar sobre os jogos ou na assistência dos recursos audiovisuais, tensionaram os significados e disputaram as narrativas.

E se o *queer* se afasta da busca pela identificação, então a possibilidade de repetição de formas outras de viver que não se substancializam e nem se pretendem universais,

coadunam com os princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física, já que, a partir de suas próteses curriculares, é possível que estes corpos cite essas formas outras de viver, criando espaços às múltiplas performances do corpo em suas aparições públicas e à desmontagem das pretensões ontológicas. Nesse sentido, se alinha às propostas decoloniais, já que esses corpos dissidentes e essas vivências disruptivas já existem. Julieta Paredes Carvajal (2019), artista e intelectual boliviana, quando fala sobre o uso do termo *feminismo* pelos grupos da América Latina que sofreram violentamente com o processo de colonização, frisa que tal uso é uma convocação para fissurar o que se entende por feminismo e movimento feminista, já que as formas de organização, histórias e corpos-memória não podem ser homogeneizados. A autora destaca a incessante disputa para que se mantenha o pensamento vivo, no sentido de que as portas devem estar sempre abertas aos novos sentidos e narrativas, atentando aos perigos de uma história única (ADICHIE, 2019). A existência e a organização de povos indígenas, por exemplo, ou ainda de diferentes povos de África, não são iguais aos modos ocidentais, de maneira que é preciso partir de outras narrativas para tentar romper com o ciclo de violências. É sobre descolonizar os olhares e partir de propostas de mundos desde as lutas e vivências ancestrais, evocando formas de viver mais éticas, solidárias e coletivas. Por isso foi importante lembrar, mesmo que brevemente, a história da Educação Física, pois ela segue na esteira dos modos coloniais de vida, da tentativa de uniformização, onde a performance dos corpos deveria atingir um ideal. O currículo cultural chega como um arrastão, um movimento intempestivo, uma proposição outra, intencionando, com as produções de diferentes cenas didáticas, desorganizar a suposta coerência de gênero e discursos neoliberais de eficácia e produtividade, intencionando descolonizar o próprio componente curricular.

Identifica-se uma potente aliança entre a Educação Física cultural e as proposições *queer* (decoloniais). Quando aquelas crianças, entendidas por um determinado grupo de estudantes como "as que ficam brincando e não participam da aula" produzem uma outra forma de participação que não a normalizada, elas se recusam a performar o que é esperado socialmente de um corpo-estudante nas aulas de Educação Física, materializam o questionamento sobre o que pode a tematização do basquete nas aulas, quais os objetivos do componente curricular nas escolas, inquietações que movem quem produz o currículo cultural em sua própria ação docente. Ao mesmo tempo, identificar que as incessantes investidas desse determinado grupo de estudantes, que repetiam constantemente frases como "*Eu acho*

que as meninas poderiam prestar mais atenção no basquete para ajudar os meninos também", é uma das tecnologias de produção de corpos-menina e corpos-menino em aula, é importante para planejar ações didáticas que possam ajudar a desestabilizar sentidos sobre o gênero, o corpo, o basquete e suas/seus praticantes. Na própria aposta presente no currículo cultural de sempre compor as cenas didáticas com o alargamento do olhar, foi trazido, além dos vídeos do *Rachão de Basquete Feminino*, vídeos de um jogo de basquete universitário, de estudantes do Ensino Fundamental, do Pan-Americano de 2019, numa tentativa de inserir novas próteses de maneira a compor aquela cena com diversos corpos e diversos basquetebolistas e diversas histórias e diversas práticas e... e... e...

A pesquisa de campo evidencia essas constantes disputas de sentido sobre os corpos generificados no seio das aulas de Educação Física e, por isso, se trata de pensar quais os efeitos dessas tecnologias na constituição de corpos-discentes e corpos-docentes. Se o professorado está sensível à temática, consegue identificar que as posições de gênero são resultado de imitações submetidas a regulações, repetições e sanções constantes. Eis o ponto primordial de descolonização do próprio olhar, principalmente numa área onde vigora, nos âmbitos acadêmico e escolar, a marcação da distinção corporal a partir do caráter biológico.

O envolvimento no trabalho de campo demandou o desnudar de minhas certezas, abraçar os tropeços e dúvidas, e entender que o que foi vivenciado só o foi como tal por ser naquela escola, no Capão Redondo, no 2º semestre de 2019, em parceria com o professor Leandro e com aquela turma de 5º ano, em composição com aqueles recursos e propostas pedagógicas. Se fossem outras escolas, em outro momento, em outros bairros, com outras propostas, tudo poderia ser diferente. Por isso, a descolonização do olhar do professorado precisa caminhar junto à descolonização do currículo, para que se potencializem as ações didáticas que produzam cenas que fissurem, mesmo que momentaneamente e em aposta, as normalizações de gênero, mas que sejam propostas localizadas, entendendo aquelas particularidades dos locais em que se está. Esse é um movimento caro à proposta decolonial: fugir de uma suposta neutralidade, de uma suposta universalização. Há de ser contextual, com um olhar sensível para perceber como as relações de poder e as tensões ocorrem em cada espaço para, a partir daí, pensar os encaminhamentos didáticos.

Sem essa sensibilidade, o corpo docente poderia incorrer na reafirmação dos discursos proferidos por alguns estudantes da turma, de que as meninas não conseguem jogar como eles, inclusive reafirmando a suposta necessidade de que os estudantes precisem "se esforçar

para jogarem uns/umas como os/as outros/as", por exemplo. Nesse sentido, a aliança entre os estudos feministas, *queer* (decoloniais) e da Educação Física culturalmente orientada são primordiais enquanto aposta em uma constituição curricular que afirma o direito à diferença. Para Richard Miskolci (2020, p. 57), enveredar nessas apostas seria "para que a educação buscasse deixar de ser um dos braços de normalização biopolítica para o Estado e passasse a ser um veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças".

(In)conclusões - possíveis apontamentos

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente

Trecho do poema 'Autopsicografia' de Fernando Pessoa

O poeta de Fernando Pessoa. Aquele que já não sabe mais o que é a dor que sente, nem a que finge e nem aquela que finge ao sentir. De tanto performar essas doses múltiplas de dor, os limites entre o que é compreendido como original e o que é falso deixam de existir. Da mesma forma, o sujeito imerso nas normas da heterossexualidade compulsória, em meio às tensões entre a interpelação do sistema sexo-gênero, sua limitada agência e as formas de sujeição que lhe possibilitam determinada condição, já não tem mais como enumerar o que lhe pertence ou não, pois agora tudo existe nesse jogo de repetir-diferir, tudo produz efeitos no mundo e nos modos de subjetivação. *"Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia"*³⁰...

Este trabalho não se pretendeu inusitado. Acreditamos que o processo de originalidade de cada pesquisa se dá na ação mesma de repetir-diferir, de maneira que, bem como no poema de Fernando Pessoa e na construção desses corpos-generificados e subjetividades normatizadas, já não se sabe mais o que é a repetição ou a diferença nesse ato. O currículo cultural da Educação Física é vivo, de modo que todas as composições com as diversas leituras de docentes que o produzem, mas também em suas pesquisas e que divulgam as análises e resultados (provisórios) das mesmas, nos mostram que não se pode singularizar a proposta: precisamos falar no plural, sobre os currículos culturais da Educação Física, pois são infinitas as formas de produzi-lo e colocá-lo em ação. É a produção de uma didática-artística:

O caráter experimental do trabalho pedagógico culturalmente orientado oferece condições para arriscar, ousar e transgredir, seja em relação aos conhecimentos postos em circulação, seja em relação às próprias situações didáticas [...] A didática-artista é a didática da diferença, da potencialização dos diferentes. Daí a importância de se atentar ao que acontece, aos possíveis efeitos, para agir em seguida. (NEIRA, 2021, p. 184)

³⁰ Trecho da música "Como uma onda" de Lulu Santos. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/>. Acesso em 13 de jan de 2022.

O intenso processo de transformação social gerou mudanças substanciais nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, implicando, conseqüentemente, em mudanças nas concepções de sujeito. Com a globalização e a espantosa proliferação e aprimoramento dos meios de comunicação em massa é possível perceber que o conhecimento e as informações se espalham em grande velocidade, fazendo com que as diferentes culturas também possam se expandir. Na escola e na Educação Física existe uma constante disputa pela validação de significados, tendo ambas um grande potencial para criar e cristalizar identidades e valorizar as culturas hegemônicas, mas também descentralizar, borrar, tensionar e ressignificar. Esse jogo de forças vai se intensificando ou se afrouxando a depender de diversos fatores, sendo um deles a atuação docente a partir dos documentos curriculares. Historicamente, os currículos tiveram constituições diferentes a depender do contexto político, econômico e social, de modo que em certos períodos, determinadas culturas fossem valorizadas e outras afastadas, determinadas concepções de sujeito fossem potencializadas em detrimento do apagamento de outras, cujos valores guiaram os currículos, o fazer docente e o corpo discente.

Como “equipamento coletivo” (GUATTARI, 1985) a maquinaria escolar participa ativamente de uma produção subjetiva voltada para a axiomática capitalística. Como vimos, desde a arquitetura, regras, hierarquias, conhecimentos, comportamentos, atitudes, percepções, competências, a escola alia-se a outras máquinas sociais na metamodelização de traços subjetivos bastante específicos, relacionados à obediência, consumismo, binarismo, jogo retributivo, docilidade, disciplina, passividade, repeticionismo, individualismo, produtividade, utilidade e respeito, os quais, juntos, formam o que chamamos de subjetividades escolares dominantes. (BONETTO, 2021, p. 311)

Partindo das teorias pós-críticas, as características dos sujeitos são múltiplas, cambiantes, fluidas, se mantêm sempre em movimento, surgindo em meio a conflitos entre os diversos grupos socioculturais. Concentram-se nas relações de poder que povoam os microcontextos, com ação em relações específicas e análises em campos contextuais (ETO, NEIRA, 2017). Entendendo o ato de pesquisar como um encontro de forças, os estudos feministas, a Teoria *Queer* e *queer* decolonial, epistemologias evocadas nesta investigação, eclodem no desenvolver da pesquisa para pensar a construção dos sujeitos corpo-generificados e como essa maquinaria funciona com o foco na Educação Física escolar. Uma proposta de suspender as convenções tecnopatriarcais para que haja a possibilidade de uma outra relação social entre corpo e espaço. Quais outras tecnologias e formas de se relacionar surgiriam a partir daí?

Impulsionado pelas demandas da sociedade contemporânea e reflexões sobre a construção dos sujeitos nesse cenário, surge o currículo cultural da Educação Física, que foi se transmutando em currículos culturais por conta de sua característica plástica, de trânsito e de interdependência. Em meu encontro com o arcabouço teórico da Educação Física cultural, surgiram perguntas sobre a potencialidade dessa proposta para o tratamento das questões de gênero, quais práticas pedagógicas poderiam proporcionar possibilidades de sabotagem do cis-tema heteronormativo (sempre no campo das apostas), e quais as potencialidades do encontro entre as teorias feministas, *queer* e *queer* decolonial com as pesquisas desenvolvidas sobre a vertente cultural do componente, de maneira que o próprio fazer docente e a prática na escola fossem o fio que costurasse essas reflexões. Esses questionamentos vieram por perceber, na produção intensa já existente sobre a perspectiva cultural da Educação Física, que as questões de gênero apareciam nos relatos de experiência, citadas de maneira ligeira nos textos, mas não de forma sistematizada como objeto de pesquisa.

No texto *Carta a Uno: como nós trabalhamos a dois*, Gilles Deleuze (2016, p. 16) diz, refletindo sobre sua parceria com Félix Guattari, que o parceiro era como relâmpagos e ele uma espécie de pára-raios. Sua afirmação se dava pela insistência de Félix Guattari nos problemas de pesquisa e em suas proposições, enquanto, para ele, por vezes, sentia a necessidade de enfiar o problema na terra para permitir o renascer em formatos outros. Na presente pesquisa, o período de imersão no campo foram os relâmpagos, que se assentaram no decorrer da escrita. Depois, o problema de pesquisa foi criando outras ramificações e renascendo em direções outras no encontro com a Teoria *Queer* e *queer* decolonial. Os objetivos das propostas realizadas durante a tematização do basquete se inclinaram a destruir certezas, desestabilizar o que estava acomodado, transpor supostas verdades, confrontar estabilidades, colocar em movimento ideias que estavam fixas, valorizar as diferenças, buscando entender como a Educação Física cultural poderia potencializar um trabalho com a discussão sobre as relações de gênero. Essa proposta curricular, por permitir projetar outras formas de vida, potencializa o cuidado ético com o Outro, ajuda a escancarar opressões, individualismos, tensionando a educação meritocrática que não pensa a potencialidade dos sujeitos e das diferentes culturas. Para Mário Luiz Ferrari Nunes (2018, p. 80), "Objetiva-se o devir da experiência de si potencializada pelo encontro com o Outro e com as práticas corporais, que viabiliza a produção cultural, isto é, a produção de outras formas de viver e de outras práticas corporais, enfim de outra sociedade".

Apostamos nas alianças com as novas leituras, encontros do GPEF, disciplinas cursadas, com novos/as autores/as, com as/os estudantes do 5° ano, com o professor Leandro, com os/as convidados/as Thiago, Bruna e Saulo, com os recursos utilizados nas aulas, enfim, em todas as materialidades, ficcionais ou não, que construíram esse corpo-pesquisadora nesse tempo de pesquisa, para pensar em outras afetações e narrativas da Educação Física cultural, evocando a construção normativa desses corpos-generificados para desfazê-los por dentro dos conflitos e do sistema sexo-gênero. Os encontros experienciados com as/os convidadas/os, entre os corpos-discentes e com o ambiente escolar foram concebidos como apostas na possibilidade de sabotagem dos espaços e das práticas corporais, dos significados e da ficção corpo-generificada. As pedagogias de gênero e sexualidade circundam nossos corpos e vidas, e por isso apostamos em um currículo que é, de certa maneira, performativo (no fazer de novo e uma vez mais, na repetição que difere, na aliança corpórea e pública em que se é possível produzir outras zonas de reconhecimento) e prostético (no acoplamento de determinadas próteses contrassexuais - e curriculares - em que se viabiliza a abertura a uma remontagem dos corpos e também das proposições didáticas).

Observamos que os currículos culturais da Educação Física são transmutados a partir da inserção de novas próteses contrassexuais, acopladas em sua dimensão contratual parodística, de maneira que cada ação didática, cada movimento desse corpo-docente que aposta na aliança com a proposição cultural, se configura como uma potencial sabotagem do sistema heteropatriarcal. Contratual, pois cada professor e professora que se aproxima da Educação Física cultural, afirmando colocá-la em ação, firma um contrato ficcional de agenciamento pelos princípios ético-políticos dessa proposta curricular. Se a aposta é na formação de sujeitos solidários, democráticos e que entendam as diferenças como condição de existência, não é viável abrir mão desses princípios curriculares, de maneira que a própria simpatia e aproximação à Educação Física culturalmente orientada se dá pela afetação por esses princípios, entendendo também que se transformam no próprio fazer cotidiano e no decorrer do desenvolvimento das pesquisas. Cada prótese acoplada propicia a transmutação dos sentidos, a proposição de uma outra coisa, a reconfiguração de uma cena.



Imagem 10 - corpos em movimento, cena de acoplamento prostético bola-jogo adaptado-disputas

As situações didáticas (mapeamento, vivências, leitura da prática corporal, ampliação, aprofundamento, ressignificação, registro e avaliação) são tecnologias prostético-plásticas, que se reconfiguram no movimento acoplativo a partir da ação docente, possibilitando um alargamento dos sentidos dados a essa instrumentária corporal. Mediante um intenso processo de negociação e discussão, aposta-se no surgimento de possibilidades de enxergar outras formas de viver o mundo. Saberes são saberes e, dialogando com todos eles, considerando-os como potências prostéticas que emergem nas cenas criadas na intencionalidade docente, busca-se entender os efeitos de verdade e o que ela produz, e não o que está certo ou errado sobre cada prática corporal ou sobre as concepções de sujeito. Por isso, apostamos em uma construção performativa de currículo, onde nossos encontros com a turma de 5º ano pautaram-se na ação como ocupação, como movimento de explicitação dos corpos e abalos conflituosos que os configuravam como desnudamento de nossas precariedades e dúvidas, sem nos colocarmos como detentores/as das supostas verdades de como trabalhar com as questões de gênero na escola. Escolhemos a ocupação das quadras, dos corredores, da sala multimídia, na entrada das famílias na escola, na voz que se erguia das crianças, e apostamos que essas eram possíveis próteses contrassexuais que poderiam sabotar as modelagens heterocompulsórias de corpos que gritam resistência.

Essas próteses também podem ser normativas, pois o movimento performativo de construção dessa materialidade corpórea está organizado nas relações de poder. Por isso, o contrato parodístico e ficcional de comprometimento com os princípios ético-políticos da Educação Física cultural são fundamentais, pois esse movimento vai implicar no exercício da docência, na busca por conhecimento, fontes e discursos que dificilmente são acessados na escola. Uma postura contranormativa.

A tematização do basquete, prática corporal do jocosamente apelidado “quarteto fantástico” da Educação Física (futsal, handebol, voleibol e basquetebol), mesmo podendo ser lida como manifestação hegemônica que ocupa um lugar de destaque em muitas ações docentes, partiu do mapeamento, do reconhecimento da cultura corporal da comunidade e do favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Foi um percurso cartográfico, em uma produção de mapas que tinham a ver com encontros, choques e afetos vividos naquele espaço-tempo escolar. Durante todos esses momentos, apostava-se em fissuras que permitissem a resignificação, em dinâmicas que não se configuraram como passos ou etapas, mas sim como o próprio caminho, tecido pela artistagem da/o professor/a. As/os estudantes, por exemplo, subjetivadas/os por essa maquinaria produtiva de corpos guerreiros, tentavam atingir um ideal que é ficcional e inatingível de performance (de gênero). Nesse movimento, que também é protético, tentavam ditar as regras do jogo para não lidar com a frustração de não atingirem determinados ideais. Ao mesmo tempo, ver aqueles corpos em quadra que se recusavam a performar o que se entende socialmente como adequado e eficaz, produzia uma falência no sistema e das convenções que constroem determinadas ficções políticas vivas.

(...) (a) a performatividade de gênero não pode ser teorizada separadamente da prática forçosa e reiterativa dos regimes sexuais regulatórios; (...) (c) o regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a "materialidade" do sexo e essa "materialidade" é formada e sustentada através de - e como - uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual. (...) Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o "exterior" - quando não o apoio - necessário para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam. (BUTLER, 2019, p. 218-219)

Essas tensões e conflitos não necessariamente deixaram de existir, mas aposta-se que o esporte, que representava (e ainda representa, em certa medida) o conhecimento hegemônico, pode ser inserido no currículo de outras formas, onde seja possível questionar as diferentes representações e promover um diálogo entre as diferentes identidades culturais.

A Educação Física é também uma tecnologia de ficção das práticas corporais, onde as normas são instituídas para gerar uma impressão de normalidade. Como cada corpo deve performar, punições para não cumprimento de regras, regulamentos que homogeneizam, recursos que devem ser utilizados, roupas adequadas para determinada prática corporal, além de quem pode e quem não pode estar em cena. Ao mesmo tempo, as viagens propiciam a transformação, propulsionam a plasticidade dessas práticas, de maneira que em cada trânsito

se tem uma transmutação a partir de intervenções prostéticas de determinadas culturas e sujeitos. São as próteses contranormativas e performativas que instauram a possibilidade de sabotagem desse cis-tema, que desregulam até mesmo os acoplamentos normativos.

Tão importante quanto realizar vivências da prática corporal convertida em tema de estudo é examinar as relações nela imbricadas. Qualquer que seja a manifestação, docente e discentes têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e religião que as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas adquiriram em diferentes momentos históricos. A problematização desencadeada pela leitura da forma como acontecem na sociedade possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o diálogo com outras narrativas. (NEIRA, 2018, p. 64)

Apostamos na aparição pública daqueles corpos - discentes, docentes, da comunidade escolar, um corpo-arquitetônico do espaço institucional, um corpo-material utilizado nas aulas - que, em aliança, poderiam balançar as zonas de reconhecimento, produzindo novas investidas corporais e desmantelando uma suposta naturalidade do sistema binário e a crença no biológico. O planejamento, fundamental nesse processo, se deu de maneira que as aulas objetivaram desregular as engrenagens da lógica heterossocial, ou seja, na organização de cenas onde a contrassexualidade pudesse emergir como condição prostética de sabotagem e de (re)montagem dos basquetes. Nenhuma das situações didáticas planejadas seria suficiente para fissurar radicalmente o sistema sexo-gênero que continua a produzir determinados corpos-generificados e subjetivados em determinadas conformidades, e por isso o contrato firmado com as ações de aprofundamento e ampliação, permeadas pela problematização, são fundamentais na estruturação prostética.

A busca é por perceber os elementos e códigos de comunicação das práticas corporais, partindo da diversidade das vivências para a problematização em todas as suas possibilidades, para ampliar o que se sabe e fortalecer os saberes das lutas e dos grupos. Por propiciar momentos para se entender a história de prática corporal na própria comunidade. E nesses acoplamentos, oferecem-se instrumentos para aprofundar as leituras, entendendo como os discursos produzem e regulam como a prática acontece e é narrada, conhecendo suas condições de emergência.

Desse modo, todo e qualquer instrumento de produção de dados tem suas limitações. É necessário que vários deles sejam utilizados a fim de construir as problematizações que moverão o trabalho. Ou seja, é bem provável que muitas aulas sejam necessárias para selecionar os objetivos do estudo. Entende-se ainda que o uso de diferentes recursos dilua o foco sobre aqueles que costumemente mais se manifestam nas aulas e possibilitem aos demais uma aprendizagem mais

participativa. Assim, além das vivências da prática corporal, a roda de conversa, os questionários e as entrevistas com estrutura aberta e fechada, a audiência a filmes, a produção de desenhos, a leitura e produção de textos de diversos gêneros, a análise de fotografias, entre outros, podem compor as ações iniciais. (NUNES, 2018, p. 105)

Nesse sentido, propusemos também que, para que houvesse a descolonização do currículo, que ocorre na proposição mesma das cenas didáticas que trazem à baila essas outras narrativas e corpos que não os hegemônicos, na fuga das histórias únicas, é preciso a descolonização do olhar das professoras e professores. Se a Educação Física culturalmente orientada é produzida na ação docente, no chão da escola, no suor que pinga na quadra, no encontro desses corpos-discentes-docentes que, na interdependência, reelaboram as práticas corporais e suas leituras das mesmas, não é possível que haja a descolonização curricular sem haver a descolonização dos olhares de quem produz essa proposta. É nessa ação mesma de descolonização que se sensibilizam percepções e olhares para as diferenças, para a docência, para o que vem sendo feito do currículo. Para isso, é preciso o desnudamento de si, dos olhares, um reflorestamento dos sentidos. Aliançar-se na precariedade, sempre questionar-se e questionar os discursos únicos ou naturalizantes, refletir cotidianamente sobre a própria prática, trocar com os pares para não percorrer essa jornada sozinha/o. Estar em um movimento constante e interminável de abertura aos novos sentidos, às novas histórias, aos novos espaços, às novas andanças.

As próteses curriculares de registro e avaliação se configuram como primordiais para o investimento da descolonização não só do currículo, mas do olhar docente, pois permite a revisitação da prática de maneira constante e intermitente, partindo da materialidade registrada através dos vídeos ou gravações em áudio da aula, anotações, diário de campo, relatos de experiência, ou mesmo numa lembrança do que vem sendo realizado junto às/os estudantes. A avaliação do próprio fazer docente é o que instaura o trânsito, a viagem, o olhar crítico para si, estremecendo qualquer sistema em que o/a professor/a seja detentor de supostas verdades. A avaliação desbanca essa maquinaria que cria hierarquias entre os corpos que compõem as cenas da aula e emergem como uma proposta de produção essencialmente corpórea e de interdependência entre os sujeitos que produzem o que vem sendo os currículos culturais da Educação Física.

O encontro do *queer* decolonial com a Educação Física culturalmente orientada se dá na medida em que essas próteses contrassexuais colocam os saberes e sujeitos em movimento

de travessia, propiciando a confluência com aquelas narrativas, conhecimentos e corpos que, historicamente, passaram por processos de violência e tentativa de invisibilização. Tentativa, pois as práticas corporais continuam existindo em sua multiplicidade de formas, os sujeitos produzidos como subalternizados continuam alargando fronteiras e construindo novas viagens. A resistência e a produção de outras formas de viver a vida sempre estiveram aí, como condição de existência daquelas/es que foram produzidas/os como abjetos. Da mesma forma, as possibilidades de descolonizar o currículo e os olhares docentes estão aqui, na prática produzida cotidianamente por aquelas professoras e professores que lutam incansavelmente por uma educação de qualidade e pela garantia de seus direitos e das/os estudantes.

Somos os jacobinos negros e bichas, as fanchas vermelhas, os desenganados verdes, somos os trans sem papéis, os animais de laboratório e dos matadouros, os trabalhadores e trabalhadoras ninfó-maniaco-sexuais, putos funcionais diversos, somos os sem-terra, os migrantes, os autistas, os que sofremos de déficit de atenção, excesso de tirosina, falta de serotonina, somos os que temos gordura demais, os inválidos, os velhos em situação precária. Somos a diáspora raivosa. Somos os reprodutores fracassados da Terra, os corpos impossíveis de rentabilizar para a economia do conhecimento. (PRECIADO, 2021, p. 47)

A proposição *queer* decolonial traz pra dentro do currículo esses sujeitos da diáspora raivosa, que soltam seus gritos para fazerem ecoar fagulhas que fissuram supostas verdades. Para Zulma Palermo (2019, p. 50) "Adotar esta opção nos dias atuais, em que aumenta a força da matriz colonial de poder em todas as ordens e em todas as latitudes, é potencializar alternativas a partir de lugares-outros que trazem em sua memória experiências de convivência e solidariedade milenares e diversas". A nossa aposta foi fazer as crianças que, na cena do jogo, eram lidas como desqualificadas, invalidadas em sua composição corpo-bola de basquete, compor a paisagem de outra maneira, com outras narrativas. Era ao relatar a si mesmas, ao expor suas precariedades, que elas se aliançavam e atuavam em interdependência para a reconstrução de uma cena onde só podia jogar basquete quem reproduzia determinado movimento e de maneira específica. O *queer* decolonial em composição com a tematização do basquete é uma aposta no que é essencial a essas propostas: o encontro de corpos, sujeitos que, em tensão e disputa, produzem uma coisa outra. A descolonização é uma proposta do corpo e da ação, que vai além do que se pode explicar pelos limites da oralidade ou da escrita. Precisa viver na pele, adentrar os poros, respirar o vendaval que vem e muda tudo de lugar, priorizar a ação. Movimento!

Há intensa relação entre a proposta decolonial de geopolítica do conhecimento e os princípios ético-políticos da Educação Física cultural, sendo os princípios próteses acopladas que fundam uma proposta radical de um currículo prioritariamente *queer* decolonial, onde se busca o desmantelamento de determinadas maquinarias, entendendo onde se acoplam as próteses normativas e violentas que produzem corpos abjetos, para então criar outras zonas de reconhecimento, não como forma de captura dos sentidos, mas como possibilidade de existência.

Imanente aos movimentos prostéticos e de encontro com as teorias feministas, *queer* e *queer* decolonial, está a incerteza que surgirá a partir desses arrastões. Ora, se a tematização na Educação Física cultural não visa um fim, não tem um percurso preestabelecido a ser desenvolvido, não faz um checklist do que os sujeitos precisam ter contato ou como supostamente deveriam estar no fim do ano letivo, então as propostas desenvolvidas com as/os estudantes residem no campo das incertezas. As investidas são sempre apostas, em campo intempestivo, para que haja alargamento e ampliação dos sentidos, mas sem sabermos como cada tematização vai mover a/o estudante. É sobre uma proposta curricular onde a travessia é a chave, não como passagem de um ponto ao outro, mas como movimento de transformação constante, de capacidade imaginativa de outras formas de viver. Nesse encontro *queer* há a potência dissidente e de abertura do campo de disputas.

Em contato com algumas noções de tragédia, arriscamos ao pensar que nas experimentações descritas *há uma assunção da impossibilidade de controlar, prever, regular e padronizar a vida escolar. Na perspectiva cultural as práticas de governamento assumem um sentido trágico.* Em outras palavras, em virtude da impossibilidade de eliminarmos as práticas de governamento, controle, regulação, as atividades pedagógicas com a teorização cultural de Educação Física assumem seu sentido trágico. A questão que aqui trazemos para as práticas de governamento escolar é que não nos deixemos dominar por uma vontade de prever, regular e padronizar tudo e todos. Que abduquemos da busca “custe o que custar” de uma essência do ato de educar, das questões de gestão da educação na perspectiva do mercado, com resultados quantitativos, eficiência de aplicação dos recursos, que possibilitem a metamodelização das subjetividades. A perspectiva trágica aqui apontada não é aquela do senso comum, cujo sentido é negativo, catastrófico e infeliz. Está mais relacionada com a assunção da existência das relações de poder e governamento, mas que, compreendendo suas limitações, criam experiências menos sérias, tampouco comprometidas com a racionalidade moderna, experiências fugazes que trazem alegria e conforto, que buscam promover potencialidades criadoras, esteticamente diferentes por devires e tergiversações. (BONETTO, 2021, p. 318)

É preciso fazer eclodir novas narrativas, aquelas dos corpos-diferença que resistem aos processos de violentos de produção das normas. A experiência desenvolvida com o

professor Leandro e as de outras professoras e professores que afirmam colocar o currículo cultural em ação, levam o/a leitor/a a pensar sobre as parafernalias que instituem prescrições normativas ou resistências a esses modelos. Essa prótese funciona como divulgação do trabalho no chão da escola, de professoras/es incansáveis na luta por uma educação pública, crítica, de qualidade, e como inspiração para outras/os docentes que, ao se depararem com determinadas situações em aula e não saberem como agir ou não terem com quem conversar, conseguem encontrar nos registros prostéticos uma aliança, uma força que passa desse encontro olhos-texto e percorre o corpo todo; como compromisso do corpo-docente em colaborar com a produção acadêmica acerca da perspectiva cultural do componente, já que os relatos compõem de maneira orgânica e essencial as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas; como retorno à sociedade do que vem sendo discutido desde 2004 no GPEF, de maneira a tentar levar as práticas pedagógicas produzidas para outros espaços. São microfissuras, possibilidades que surgem de um movimento prostético de produção escrita e fílmica (pois muitos relatos de experiência foram publicados neste formato durante a pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021).

Se o *queer* é a não identificação, a possibilidade de repetição de coisas outras que não se substancializam e nem se pretendem permanentes, então os currículos culturais levam esses corpos a citar formas outras de viver e criam espaços para que as múltiplas performances do corpo apareçam na cena pública. A Educação Física cultural não é *queer*, pois *queer* não é para ser identidade, mas seus princípios ético-políticos permitem que a desmontagem de um corpo que se pretendia ontológico aconteça através da potência *queer*. É a possibilidade daquele corpo falante se reconfigurar incessantemente como outra coisa, da mesma forma que há um investimento para que as práticas corporais sejam sempre vistas a partir de novas leituras e produzidas de outras maneiras pelo corpo discente. Se trata de uma questão de ordem tecnológica, ou seja, pensar quais são os efeitos dessas tecnologias na constituição do mundo, dos corpos discentes e docentes, do currículo e da instituição escolar. É preciso trabalhar na reinvenção do imaginário, das imagens e dos relatos sobre as práticas corporais que mobilizam os sujeitos desejanter. Quais desejos são implicados na construção dessas cenas pedagógicas que mantêm a ficção de gênero e a suposta essência dos corpos que podem ocupar determinadas práticas corporais?

Para que este horizonte se torne concreto é imprescindível ir descolonizando as fortes e longevas instituições educativas em todos os seus níveis, marcadas pelos

princípios de homogeneidade e de autoridade. Vocês já conhecem o meu posicionamento sobre isso, no que concerne à ordem analítica-crítica, razão pela qual, neste momento, pode ser mais pertinente contar o que estamos fazendo na ordem produtiva, no espaço acadêmico, buscando penetrá-lo com incitações à produção de saberes comuns gerados a partir da gestão das *comunalidades criativas*. Assim chamamos as formas de *ação em comum* geradas pela gestão de um grupo reunido geo-corpo-politicamente em um lapso de tempo limitado, para dar lugar a uma produção socializada, seja esta centrada no epistêmico, econômico, pedagógico ou artístico, ultrapassando tal eixo para permear todas as outras formas de produção social. (PALERMO, 2019, p. 55)

Intencionalidade, nesse caso, é fundamental. Já que a incerteza faz parte dos currículos culturais, que não se tem controle sobre como as propostas afetarão cada estudante, não se pode garantir que determinados caminhos são os mais adequados, então, uma prótese fundamental é a da intencionalidade. A professora e o professor culturalmente orientados devem partir dos registros e da avaliação de seu próprio trabalho para ter nítidas quais as intenções pedagógicas com cada proposta, em trazer determinados recursos, convidados/as, em cada encontro proposto. Se a/o docente consegue identificar os objetivos que tinha com determinada proposta, a descolonização dos olhares e a possibilidade de encontrar próteses curriculares que reformulem a travessia se tornam potencialmente possíveis.

Além disso, compreendemos que somente a análise do relato de experiência aqui desenvolvido a partir da pesquisa de campo não é suficiente para pensar o funcionamento dessas próteses no currículo. Mesmo com relação a esse material empírico, se fossem outras pessoas analisando, ou se ele tivesse sido produzido com encontros em outra escola, ou com outras turmas da mesma escola, ou em outra série, ou em aliança com outro professor ou professora que afirma colocar em prática a Educação Física cultural, ou em outro bairro, tudo seria diferente. A proposição do *queer* decolonial se configura como uma aposta na contextualidade, na necessidade de entendermos e pensarmos os conflitos e resistências a partir do local do qual se fala, não incorrendo em universalismos. As inferências, leituras e proposições aqui realizadas surgem desse encontro do corpo-pesquisadora com o corpo-professor Leandro, o corpo-discente do 5º ano de uma determinada escola pública localizada na periferia da capital paulista, a partir de uma determinada tematização. Tendo, também, o basquete características muito específicas, infere-se que os conflitos e discussões se deram tal e qual o foram por conta da prática corporal estudada. Se a imersão tivesse sido realizada nas danças, lutas, brincadeiras ou ginásticas, tudo poderia ser diferente.

O movimento de desnudamento de nossas precariedades se configura como um dos limites da pesquisa: tanto as intervenções pedagógicas quanto a análise aqui realizada são

contextuais, e não pretendemos, com nossas proposições, criar universalizações. Existe um espaço-tempo no qual a pesquisa-ação aconteceu, de maneira que as proposições aqui desenvolvidas surgem desses encontros e desse período. Contudo, apostamos em contratos-currículos culturalmente orientados, ficcionais e parodísticos que agenciam professoras e professores, em um firmamento que garanta que todas/os estão aliançados na busca por uma educação em que se trabalhe em prol da construção de sujeitos solidários, democráticos e empáticos.

Por isso, ao longo do processo de pesquisa, foi publicado um artigo (AUGUSTO; NEIRA, 2021), onde a proposição de um currículo ironicamente prostético emergiu da análise dos relatos de experiência publicados em 2019, elaborados por professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural da Educação Física em ação. Esse processo tentou derreter qualquer ideia dura que se tenha do que são os movimentos contrassexuais. Não há, assim como nos currículos culturais, a pretensão de uma cartilha de propostas de sabotagem, de maneira que os afectos atravessam e movem docentes de diferentes maneiras para tentar romper com o cis-tema heteropatriarcal e racista. E sendo os relatos outras práticas da aula e uma ficção materializada na narrativa, eles também são as próprias próteses acopladas ao currículo, servindo de recurso importante para pensar a perspectiva cultural do componente e, no encontro com docentes próximos e distantes, inspirar outras práticas pedagógicas, abrindo novos caminhos e expandindo horizontes.

Nesse movimento, apostamos que as acoplagens estético-didáticas são próteses importantes para a reconfiguração das cenas, pois elas configuram aparições públicas de corpos e materialidades que geralmente não ocupam o interior da escola, tendo muitas vezes o lugar social fronteiro. Parte daí uma desconstrução de imaginários enquanto ato potente, mas que nunca se concretiza, pois caso isso ocorra perde o caráter aberto.

De noite pelas calçadas
Andando de esquina em esquina
Não é homem nem mulher
É uma trava feminina
Parou entre uns edifícios, mostrou todos os seus orifícios
Ela é diva da sarjeta, o seu corpo é uma ocupação
É favela, garagem, esgoto e pro seu desgosto
Está sempre em desconstrução
(...)

Ela tem cara de mulher
Ela tem corpo de mulher
Ela tem jeito

Tem bunda
Tem peito
E o pau de mulher!

Trecho da música 'Mulher' de Linn da Quebrada³¹

Na Educação Física culturalmente orientada trabalha-se a partir do impossível como a própria possibilidade do possível, sendo essa infactibilidade o que garante a abertura. É no emergir das impossibilidades do currículo cultural que ele se torna uma potência criativa, pois o professorado nunca sente que chegou no fim de um suposto destino, que desembarcou no ponto final de uma viagem. O vôo segue sempre e em diferentes direções, em uma revisitação constante de sua prática, ação essa que é imanente à proposta, para que a/o docente reconheça lacunas nas ações didáticas elaboradas e continue buscando, a partir do que acontece em cada aula, pensar nos próximos passos, ou mesmo repense e descolonize seu olhar para ações em tematizações futuras.

Retornando às perguntas iniciais e buscando entender o que pode esse encontro entre os estudos feministas, Teoria *Queer* e *queer* decolonial, podemos ver os próprios conceitos aqui evocados como proposta em ação na elaboração das perguntas e da própria pesquisa. O currículo cultural, tal como a teoria da performatividade de Judith Butler ou a proposta contrassexual de Paul Beatriz Preciado, desorganizam a coerência de gênero, ou ao menos intencionam desestabilizá-la. Esses corpos trazidos para a cena escolar e entendidos nessa zona conflituosa, são evocados não para reconhecer ou apaziguar, mas para sabotar a produção corpo-generificada e as práticas corporais a partir da própria ação discente e docente. A produção dos gêneros é entendida como disputa, em um âmbito relacional, por isso entende-se o gênero como categoria de análise para pensar, então, as marcas generificadas na Educação Física e como e se é possível fissurá-las por dentro. Por isso, não se combate o discurso, mas criam-se situações prostético-didáticas que geram inúmeras questões em cada um dos temas problematizados.

Sendo esta pesquisa também uma prótese contrassexual, não se pretende absoluta e prescritiva. Nossas subjetividades, (des)encontros e experiências não são universais, de maneira que o que é proposto aqui também é fruto de uma subjetividade, de um modus desejanter, de uma aposta. A Educação Física cultural é uma proposta que potencializa a vida

³¹ Trecho retirado da música 'Mulher' de Linn da Quebrada. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/mulher/>. Acesso em 18 jan. 2022.

dos sujeitos, uma vida onde as diferenças sejam condição de existência, de gozo, de arrepio que vem dos toques que zelam. Não pretende limitar, não almeja fazer as/os estudantes chegarem a uma suposta linha de chegada: é a abertura para novos mundos, novas formas de viver, novos corpos, novas materialidades, novos encontros. É sobre tudo e também sobre nada. É sobre sentir-agir, muito mais do que se pode expressar em quaisquer escritas. É sobre bancar um contrato parodístico e reconfigurá-lo com toda uma parafernália que permita um novo bailar desses corpos-discentes e corpos-docentes.

Duas extremidades de uma corda sendo puxadas até seu limite, fazendo explodir farpas para todas as direções. As farpas não se encerram em si, mas criam explosões outras, que irrompem em um movimento infinito de um emergir de coisas novas. A disputa não ocorre em terreno sereno. É sempre (in)tenso, incerto, de certa forma incompreensível. É disputa incessante, é complicação. E uma coisa se complica quando ela se dobra nela mesma, quando é uma força que cria dobras sobrepostas que permitem outras formas de aparição. Caminhar pelas ruas do bairro do Capão Redondo me permitiu longas viagens, não só aquelas ligadas ao meu trajeto do bairro do Paraíso ao Capão, e depois do Capão ao Butantã, mas viagens internas, possibilitadoras de transformações a partir dos atravessamentos que me desmontaram. A ida ao campo, em conjunto com as disciplinas cursadas, os encontros com o GPEF, com outras/os colegas pesquisadoras/es, tudo isso foi elemento constitutivo e importante dessa trajetória afecionada pelas provisoriiedades-prostéticas criadas em cada encontro. Foi uma transposição para um caminho sem controle, onde desnudei minhas apostas e permiti o novo aos meus olhos.

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

Utilizar o referencial teórico que utilizei, dentre muitos que poderiam ter sido mobilizados, foi uma escolha. Existem muitos autores e autoras pensando e propondo caminhos para os estudos feministas, Teoria *Queer*, *queer* decolonial, e a partir do atravessamento de forças em meus encontros com os textos e autoras/es diversos, fizemos uma escolha por movimentar essas epistemologias em diálogo com a Educação Física

cultural. Na convivência desses saberes, é necessário estar atento/a aos arranjos de produção de colonialidade (que produz corpos generificados, racializados, lidos como deficientes, produzem a abjeção e o não direito à vida), mas também às possibilidades de sabotagem, fissura, resistência. Caminhando com a perspectiva decolonial, o local do qual se fala/escreve não é apenas geográfico, mas local onde se instauram outras epistemologias com as quais se vislumbram outras formas de viver a vida, talvez mais solidárias, democráticas e empáticas. Por isso, esses acoplamentos prótico-decoloniais no currículo, na ação docente e nos corpos-docentes-discentes, configuram nossa contribuição a partir do cu do mundo para a sabotagem de um campo que ainda insiste em produzir normativas pautadas no discurso biológico. Firmamos alianças para afirmar e ecoar as vozes que vêm produzindo o currículo cultural da Educação Física como um campo aberto e de acolhimento.

Assim, o convite ao leitor e leitora é que se permitam mergulhar nos espaços que estão abertos e que existem como condição de possibilidades outras, onde a potência criativa se dê a partir desse reflorestamento dos olhares e da intervenção prótica de novos equipamentos, que nos transfigurem de tal modo que nenhuma identidade nos capture naquele momento. O convite é para que outras pesquisas surjam, aprofundando e reelaborando o que foi aqui proposto, pois a Educação Física cultural existe necessariamente em movimento.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- AUAD, D.; CORSINO, L. N. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AUGUSTO, C. N.; NEIRA, M. G. (Um) Currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e002221, 2021.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549, jan. 2011.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.
- BONETTO, P. X. R. **Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? 3ª ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 191-219.
- BUTLER, J. Alianças queer e política anti-guerra. **Bagoas**, n. 16, Natal, RN, UFRN, 2017, p. 29-49.
- CAMARGO, R. P. Caracterização do bairro Capão Redondo. In: **Realidades e potencialidades do Distrito de Capão Redondo**, SP: estudo de caso sobre o lazer local. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVAJAL, J. P. Descolonizar as lutas: a proposta do Feminismo Comunitário. **Revista Epistemologias do Sul**, v.3, n.1, p. 74-87, 2019.

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

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

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

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

DUARTE, C. L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

DUARTE, L. C.; NEIRA, Marcos Garcia (2020). Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**. Palmas. v.7, n.8. p. 282-300.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

HOOKS, b. Erguer a voz. In: **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

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

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

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

LOURO, G. L. Teoria Queer- uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541, jan. 2001.

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

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

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

McLAREN, M. A. O feminismo e o debate sobre Foucault: apostas, questões, posições. In: **Foucault, Feminismo e Subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.

MACEDO; C. G.; GOELLNER, S. V. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: INCLUSÃO DA TEMÁTICA NOS CONBRACES. **Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/view/5907>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

MOIRA, A. A língua pelos nossos corpos. In: **ANTOLOGIA Trans: 30 poetas trans, travestis e não-binários**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2017.

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

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

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

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

NEIRA, M. G. Organização e desenvolvimento das atividades de ensino. In: **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

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

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

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019.

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

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

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

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

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.) **Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.

OYĚWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship:

Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-10 por Juliana Araújo Lopes.

PALERMO, Z. Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. [Entrevista concedida a SPYER, Tereza; LEROY, Henrique e NAME, Leo.] **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

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

PELÚCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?. **Revista Periódicus**, 1(1), 2014, 68–91.

PELÚCIO, L. O cu (de) Preciado –estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. **Iberic@l**: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines, Paris, n. 9, p. 123-136, printemps 2016.

PEREIRA, P. P. G. Violência e tecnologia de gênero. In: **De corpos e travessias**: uma antropologia de corpos e afetos. São Paulo: AnnaBlume, 2014.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Revista de Sociologia da UFSCar**, [s. l.], v. 5, ed. n. 2, Jul.–Dez. 2015.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**. 2017, XXIII(3), 161-190.

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

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

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**: crônicas de travessia. 1° ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RAGO, M. **Foucault, os feminismos e os paradoxos do direito**. DOIS PONTOS (UFPR) DIGITAL, v. 14, p. 229-241, 2017.

RAGO, M. **“Estar na hora do mundo”**: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. Interface (Botucatu Online), v. 23, p. 15, 2019.

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

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

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

SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: **Edições Almedina**, abr. 2020.

SANTOS JÚNIOR, F. N. Breves aproximações entre o pensamento decolonial e o currículo de Educação Física. In: **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Natal (RN): UFRGN, 2019.

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

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

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

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

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

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

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

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 34, n. jan/mar. 2013, p. 155-173, 2013.

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

VIEIRA, H. Notas (im)possíveis para um futuro insistente. In: BISPO, Tainã (Org.). **Ninguém solta a mão de ninguém: manifesto afetivo de resistência e pelas liberdades**. São Paulo: Claraboia, 2019, location 1, 162.

WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na Educação Física. In: WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. **Educação Física e sexualidade: desafios educacionais**. UNIJUÍ, 2017. p. 23-49.