

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

KHRYSALIS PIRES DE CASTRO

**CARTAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E
REPRESENTAÇÕES DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS
PRÁTICAS DOCENTES**

**OSÓRIO
2021**

KHRYSALIS PIRES DE CASTRO

**CARTAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E
REPRESENTAÇÕES DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS
PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UERGS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos e Políticas na formação de professores.

Orientadora: Dr.^a Rita Cristine Basso Soares Severo.

**OSÓRIO
2021**

Catálogo de Publicação na Fonte

C355c Castro, Khrysalis Pires de
Cartas de uma professora de educação física: concepções e re-
presentações de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas docentes.
/ Khrysalis Pires de Castro. – Osório, 2021.
109 f.

Orientadora: Prof. Dr.^a Rita Cristine Basso Soares Severo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte-
Osório, 2021.

1. Educação Física escolar. 2. Autobiografia. 3. Gêneros.
4. Sexualidades. I. Severo, Rita Cristine Basso Soares. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Carina Lima CRB10/1905

KHRYSALIS PIRES DE CASTRO

**CARTAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E
REPRESENTAÇÕES DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS
PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Educação
PPGED/UERGS como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Currículos e Políticas na
formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Cristine Basso
Soares Severo.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Rita Cristine Basso Soares Severo

Prof.^a Dr.^a Andrisa Kemel Zanella
Universidade Federal de Pelotas – UFPeL

Prof.^a Dr.^a Carmen Anita Hoffman
Universidade Federal de Pelotas – UFPeL

Prof.^a Dr.^a Viviane Machado Maurense
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

**OSÓRIO
2021**

Dedico esta dissertação a todas as mulheres que assim como eu, seguem sendo resistência ao patriarcado. Vocês me inspiram!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a mim. Pois, em meio a pandemia de Covid-19, o processo de escrita da dissertação, organização da vida cotidiana e da vida profissional como professora da rede pública de ensino que trabalha 40 horas percebi o quanto sou capaz e forte para enfrentar desafios. Agradeço como um lembrete de “você pode tudo, garota!”.

Quero agradecer minha mãe, uma mulher forte que me inspira e que é uma das grandes incentivadoras dos meus estudos. Obrigada pelos “amigurumis” que você fez com intuito de serem fiscalizadores da minha produtividade. Agradeço ao meu pai, irmãos, minha sobrinha/afilhada e meus/minhas filhos/filhas de quatro patas por serem porto seguro e aconchego nos momentos em que precisava de colo, distração e diversão. Agradeço a minha família (avó, tia, afilhada/prima e primos/as) que mesmo morando em outro estado, estão sempre dizendo o quanto estão orgulhosos de mim, vocês são meus grandes incentivadores/as. Ao meu avô (*in memoriam*), que me ensinou que eu poderia fazer qualquer coisa que quisesse. Não posso deixar de mencionar um agradecimento especial ao meu companheiro e parceiro que escolhi para a vida que nos momentos noturnos de escrita, cuidou para que eu estivesse bem alimentada e hidratada, além de ser ouvinte nas divagações sobre o processo de escrita e reflexões sobre o que lia para a dissertação, achando tudo muito lindo e interessante. Vocês são fundamentais na minha vida, amo muito vocês.

Agradeço aos meus amigos/colegas de profissão/treinadores Jonatan da Rosa Vanzella e Wander Menezes por compreenderem a minha ausência nos treinos e por sempre lembrarem do potencial que tenho. Levo isso em todos os âmbitos da minha vida. Obrigada às minhas colegas do SPARTA que amam uma quadra de handebol tanto quanto eu e que são mulheres guerreiras e maravilhosas em quadra e na vida.

Meu agradecimento às meninas do Clube Lendo na Lua, um clube de leitura onde pude conhecer, mesmo que virtualmente, mulheres maravilhosas que foram um ponto de equilíbrio e acalento nos dias mais tempestuosos. Vocês me inspiram.

Às mulheres professoras, militantes e amigas que compõem o grupo “Gangue Pedagógica” do qual os encontros presenciais sinto tanta falta. Agradeço por toda força e compreensão da minha ausência nos nossos encontros mensais sagrados no primeiro semestre do Mestrado e as chamadas de vídeos que fizeram como forma de marcar minha presença nos encontros (já ensaiamos desde então uma nova forma de comunicação remota). Agradeço especialmente às minhas grandes inspirações, Caroline Fedre, Caroline Cunha, Luciana Noronha e Marinez Roduite, que desde que disse que havia passado no processo seletivo surtaram tanto quanto eu e continuam comemorando cada conquista e cada passo desde então.

Obrigada, de todo coração ao Douglas Altissimo, Gabriéli Giroldi, Maria Eduarda Goettens e Gabriel Rosa por me tirarem risadas, pelos papos sobre livros (1984 e Revolução dos Bichos foram balizadores de muitas reflexões que fiz com vocês e que me ajudaram no processo de escrita), pelas músicas tocadas e cantadas e por estarem presentes sempre que precisei espairar, vocês sabiam o tempo certo.

Quero fazer um agradecimento superespecial a minha amiga Karine Wasun, um presente que o Mestrado me deu, e que tornou os momentos de escrita menos solitários. Agradeço o incentivo, os desabafos, as maratonas de escrita, o acalento e as conversas com assuntos aleatórios. A frase “do Mestrado para a vida” faz muito sentido quando penso em ti.

Agradeço aos meus parceiros de pesquisa que, sem eles, não estaria aqui. Professor Dr. Ednaldo Pereira Filho e Claiton Nunes Rodrigues. Espero em breve poder estar com vocês em seminários, eventos, bate papo, compartilhando nossas experiências, fazendo pesquisa e nos happy hour.

Pude estar durante um semestre em 2019 na UERGS de forma presencial antes da pandemia de COVID-19 e sinto muita falta desde então. Não poderia deixar de agradecer as pessoas que fazem parte desta instituição tão acolhedora. Agradeço ao Eduardo Pacheco por ser um coordenador inspirador na alegria e militância e a todos/as professores/as e funcionários. Espero retornar em breve.

Não posso deixar de mencionar minha gratidão às minhas colegas do grupo de pesquisa por serem um dos pilares de apoio nesse processo, compartilhando conhecimentos e risadas. Daiane Tressoldi, Lilian Vieira e Dalvana Gama, obrigada por serem resistência comigo. E agradeço imensamente a Professora Doutora Rita Cristine Basso Severo, que aceitou embarcar nessa trajetória e sempre elogiou meu trabalho nos momentos em que não me sentia tão confiante, ela achava que eu mantinha a tranquilidade em todos os momentos, quando na verdade era o contrário. Obrigada por acreditarem em mim.

Agradeço muito a minha banca de qualificação, composta por pesquisadoras e mulheres maravilhosas das quais agradeço imensamente as contribuições e o carinho no qual analisaram meu projeto de pesquisa. Suas considerações foram muito importantes Andrisa Kemel Zanella, Carmen Anita Hoffman e Viviane Machado Maurente.

Para finalizar quero agradecer a todos/as colegas de profissão que estão sempre na luta para qualificar o nosso trabalho como professores/professoras de Educação Física, que estudam muito e se dedicam para isso. Obrigada também aos meus/minhas alunos/alunas que me divertem e ensinam, sem essa aprendizagem que vocês me proporcionam, não seria possível escrever essa dissertação.

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar [...]
(Francisco el Hombre, 2016)

RESUMO

Esta dissertação se constitui em uma pesquisa apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UERGS como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de pesquisa: Currículos e Políticas na formação de professores e que teve como temática analisar as concepções e representações de corpos e gêneros nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo. O objetivo geral é analisar quais concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo/RS. Entre os objetivos específicos estão refletir como as relações de corpos e gêneros estão inseridas dentro da Educação Física escolar e identificar como os/as estudantes do Ensino Médio estabelecem as relações com os corpos e gêneros nas práticas das culturas corporais de movimento propostas nas aulas de Educação Física. Na tentativa de construir um percurso de pesquisa e caminhar na direção de buscar respostas ou criar perguntas novas, escolhi como caminho metodológico a (auto)biografia. Esta escolha possibilitou a aproximação entre as minhas experiências vividas na Educação Física escolar e o campo dos Estudos Culturais em que os estudos me proporcionaram pensar em como as identidades são produzidas e constituídas pelas e nas culturas e que foram importantes para pensar as relações de corpos, gêneros e sexualidades. Como metodologia analítica, utilizei a escrita e interpretação de cartas. Para as análises, utilizei cinco cartas refletindo sobre as representações dos corpos, gêneros e sexualidades nas aulas de Educação Física. É importante informar que a narrativa que compõe as cartas aborda dois movimentos, uma escrita sobre situações vividas por mim e outras que vivenciei com meus alunos e alunas que transitam nas aulas de Educação Física. Nas reflexões realizadas, a partir das escritas, foi possível considerar que as aulas de Educação Física escolar se constituem mais um espaço dentro da escola que reforçam noções hegemônicas de corpos, gêneros e sexualidades, dado a sua constituição a partir de diversos discursos, pautados pela heteronormatividade. Cabe a nós professores e professoras repensar o que estamos ensinando, para quem/que estamos ensinando e buscar não reforçar esses estereótipos e representações que condicionam os sujeitos as identidades de gêneros e sexualidades.

Palavras-chave: Educação Física escolar. (Auto)biografia. Gêneros. Sexualidades.

ABSTRACT

The present dissertation is a study presented to the Graduate Program in Education PPGED/UERGS as one of the requirements for obtaining the title of master's in education in the Research Line: Curriculum and Policies in Teacher Education, which theme was to analyze the conceptions and representations of bodies and genders in the pedagogical practices developed in Physical Education classes in a High School in a public school in Novo Hamburgo. The main target is to analyze which conceptions and representations of bodies, genders and sexualities are present in the pedagogical practices developed in Physical Education classes in High School at the public school in Novo Hamburgo / RS. Amongst the specific objectives are to reflect in how bodies and gender relations are inserted within school Physical Education and to identify how high school students establish the way relationships with bodies and genders in the practices of bodily movements are proposed in Physical Education classes. With the purpose of building a research path and walk towards seeking answers or creating new questions, I chose (auto)biography as a methodological path. This choice has enabled the approximation among my experiences in Physical Education at school and the field of Cultural Studies, in which the studies allowed me to think about how identities are produced and constituted by and in cultures and which were important to think about the relationships of bodies, genders and sexualities. As an analytical methodology, I used writing and letters interpretation. For the analyses, I used five letters which reflected on representations of bodies, genders and sexualities in Physical Education classes. It is important to inform that the narrative which composes the letters deals with two movements, one which was written about situations I experienced and others that I experienced with my students who were in Physical Education classes. In the reflectance accomplished, based on the writings, it was possible to consider that the Physical Education classes at school constitute another space within the school that reinforce hegemonic notions of bodies, genders and sexualities, given their constitution from various discourses, guided by heteronormativity. It is up to us, teachers to rethink what we are teaching, whom/who we are teaching and to try not to reinforce these stereotypes and representations that may condition people to gender and sexuality identities.

Keywords: Physical Education at school. (Auto)biography. Genres. Sexualities.

SUMÁRIO

1 PALAVRAS AO AVESSE: DA EXPERIÊNCIA A PESQUISA.....	11
1.1 DAS BONECAS, PETECAS, VIDEOGAMES E DA BOLA DE FUTEBOL À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	14
1.2 DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA AO MESTRADO.....	18
2 CAMINHOS PERCORRIDOS POR OUTROS PESQUISADORES E PESQUISADORAS.....	23
3 CONSTITUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS	32
3.1 A (AUTO)BIOGRAFIA E A EXPERIÊNCIA DE SI.....	32
3.2 GÊNERO EPISTOLAR: A CARTA COMO POSSIBILIDADE DE ESCRITA DE SI.....	39
4 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO COMO LENTES PARA A CONSTRUÇÃO DAS ANÁLISES.....	42
5 CONSTRUINDO AS ANÁLISES POSSÍVEIS.....	47
5.1 CONSTRUINDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS RELAÇÕES DE GÊNEROS.....	47
5.2 HISTÓRIAS SOBRE OS CORPOS: PARA ALÉM DOS FATORES BIOLÓGICOS.....	56
5.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO O ESPAÇO PARA A CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE CORPOS E GÊNEROS NO ESPAÇO ESCOLAR	67
6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL.....	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	95

1 PALAVRAS AO AVESSO: DA EXPERIÊNCIA A PESQUISA

pegue as minhas palavras,
mas
amplie o sentido delas.
discuta com elas.
transforme-as
vire cada uma delas do avesso.
(LOVELACE, 2019, p.183)

A minha experiência como docente, assim como algumas das minhas inquietações estão impressas nas palavras ao longo desta dissertação. Ampliar as palavras, discutir, transformar e virar cada uma delas do avesso foi a sugestão da poetisa e contadora de histórias Amanda Lovelace (2019). Desta forma, através da descrição das minhas experiências rememoradas e escritas nesta dissertação, me propus a experimentar a sugestão da poetisa, assim, ao longo deste trabalho procurei ampliar, discutir, transformar e virar do avesso cada uma das minhas palavras e experiências impressas ao longo deste texto do avesso.

Durante a minha trajetória de formação docente, as discussões sobre os corpos e gêneros sempre foram muito presentes. Não posso deixar de mencionar que minhas experiências desde a infância até o presente momento, dizem muito sobre o que tenho me proposto a estudar.

Para discutir as concepções de corpos e gêneros nas práticas escolares, evocarei algumas memórias da minha infância, juventude e da minha trajetória enquanto mulher e educadora física. Decidi rememorar estas trajetórias a partir de cartas, pois a escrita de cartas remete à minha infância e juventude. Quando jovem tinha o costume de escrever em diários, gostava de fazer isto em formato de cartas, como se contasse alegrias e frustrações do dia para “alguém” que sabia que não julgaria e nem me constrangeria. E a verdade é que sempre gostei de escrever essas cartas, adquiri esse costume com uma prima muito próxima que acabou mudando-se para uma cidade distante e as cartas se tornaram a forma que encontramos para manter contato, além de ser algo divertido. O momento de ansiedade pela espera em receber alguma carta pelo correio e/ou a confirmação de

recebimento das cartas que enviava era um sentimento de euforia e emoção inexplicáveis.

Mesmo com outros meios de comunicação a opção pelas cartas se dava justamente por essa ânsia da espera, pela intimidade que causava. O processo de lembrar e descrever alguns fatos da minha trajetória ao longo desse estudo remeteu as lembranças dessas cartas, por este motivo decidi escrever a partir deste gênero textual. As cartas descritas para as análises são destinadas a professoras e professores que como eu, estão buscando romper com as fronteiras dos corpos e gêneros que nos limitam, nos (in)exclui e nos marca.

A partir da minha história de vida, pensando acerca da minha constituição atual estando como mulher, feminista, parda, atleta amadora e professora de Educação Física, fui me aproximando do tema de minha pesquisa que é refletir sobre as concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades que estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo, tendo como questão que conduzirá a pesquisa: quais as concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidade estão presentes nas minhas práticas docentes enquanto professora de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar quais concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo.

Entre os objetivos específicos estão refletir como as relações de corpos, gêneros e sexualidades estão inseridas dentro da Educação Física escolar e identificar como os/as estudantes do Ensino Médio estabelecem as relações com os corpos, gêneros e sexualidades nas práticas das Culturas Corporais de Movimento propostas nas aulas de Educação Física.

Descrevo em formato de carta, os movimentos teóricos que realizei desde a qualificação do projeto de pesquisa até a construção desta dissertação. Destino

nesse momento esta carta às Professoras Doutoras que compõe a banca de qualificação da dissertação:

São Leopoldo, julho de 2021.

Estimadas Carmen, Andrisa e Viviane,

Depois de nosso encontro no dia 11 de dezembro de 2020, muitas inquietações e mudanças ocorreram para transformar o projeto em uma dissertação. Aquele dia, 11 de dezembro, foi uma manhã especial. Um misto de nervosismo e euforia. Uma linda manhã de dezembro em que eu cheguei à conclusão da primeira etapa do mestrado. Defenderia meu projeto e conheceria duas professoras de minha banca pessoalmente (neste caso via Google Meet) e fiquei feliz com o encontro. As professoras eram sorridentes e acolhedoras e isso foi muito importante para que mantivesse a tranquilidade durante a apresentação. A terceira professora que compôs a banca, a professora Viviane, eu já conhecia. Isso tornou o momento mais especial e tranquilo para a conclusão dessa etapa.

Apresentei o projeto, ouvi atentamente as sugestões das professoras. Depois que terminou, comorei virtualmente com o grupo de pesquisa, com a família e com os amigos que prestigiaram esse momento comigo. Vivi a felicidade do 'pós-qualificação'. Sentimento de vencer a primeira etapa. Sensação de dever cumprido.

Na outra semana, pós-qualificação, tive a primeira reunião de orientação e nos detivemos na leitura atenta de todos os pareceres e em organizar em uma planilha com todas as sugestões feitas no momento da defesa. Assim, organizamos um novo roteiro de escrita na tentativa de dar conta das sugestões e orientações realizadas. O passo posterior foi elencar as sugestões de leituras e organizar um cronograma de ações, para que pudesse organizar junto a minha vida profissional corrida na docência em tempo de pandemia.

Nem todas as sugestões eu consegui executar, precisei fazer algumas escolhas, porém não desconsidere nenhuma delas já que me incitaram a muitas leituras e um encontro muito mais aprofundado com o campo teórico da pesquisa (auto)biográfica, campo ainda que ando tateando com cuidado e respeito.

*Atenciosamente compartilho essas lembranças.
(Carta 01^a. Inverno 2021)*

A partir desta carta explico a necessidade de compartilhar as minhas memórias, trajetórias e narrativas com um maior número de destinatários. Assim, escrevo as cartas seguintes e esta dissertação a todas as mulheres e homens (cisgênero, transgênero, não-binário, agênero), professoras e professores que têm o desejo de discutir acerca das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no contexto escolar. Desejo que possam, desta forma, ampliar minhas palavras e o significado delas, refletir através das minhas experiências e das suas, discutir sobre o que está sendo estigmatizado como verdade única, transformar palavras/significados/narrativas/representações, além de virar do avesso cada uma dessas palavras/significados/narrativas/representações ao longo dessas páginas.

1.1 DAS BONECAS, PETECAS, VIDEOGAMES E DA BOLA DE FUTEBOL À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.”
(BEAUVOIR, 1967, p.9)*

Ao introduzir esta sessão com a frase de Simone de Beauvoir (1967), tenho o intuito de remeter a ideia de que nos constituímos nas nossas relações e não a partir da nossa constituição anatômica. Essa ideia perpassa toda a minha dissertação

1 As cartas foram numeradas de acordo com a ordem em que elas foram inseridas na dissertação.

durante as reflexões e discussões que estabeleci com autores e autoras no qual vocês lerão nas próximas páginas.

Ao longo da minha trajetória de formação docente, as discussões entre relações com os corpos e gêneros também estiveram muito presentes. Não posso deixar de fazer esse breve relato da minha infância até o presente momento, essas experiências dizem muito sobre o que tenho me proposto a estudar.

Recordo de minha infância e juventude como uma etapa de movimento e superação. Sempre gostei muito de esportes e brincadeiras que demandavam agilidade, velocidade e força. Muitos integrantes da minha família são apaixonados pelos esportes, acredito que essa convivência, observando o amor desses familiares por essa Cultura Corporal de Movimento² e o incentivo a brincadeiras movimento que desenvolviam essas habilidades que mencionei acima das quais tanto gostava, foram fatores favoráveis para esse meu gosto por essas atividades. As aulas de Educação Física eram as minhas favoritas em consequência disso. Em casa, tinha muito contato com meu irmão do meio e primos, brincávamos de todos os tipos de jogos sem nenhuma restrição. Bonecas, peteca, bola de futebol e videogames eram brinquedos que faziam parte dos nossos entretenimentos.

Assim começo com a carta a seguir com um relato marcante da minha infância:

São Leopoldo, setembro de 2020.

Estimadas leitoras e leitores,

De tantas lembranças que tenho em relação ao esporte, a minha introdução a uma modalidade esportiva me vem nitidamente a memória. Certa vez decidi que queria jogar na escolinha de futebol de campo de um

² A Cultura Corporal de Movimento é a união dos conhecimentos e representações, que foram e continuam sendo alteradas historicamente e de caráter utilitário e lúdico (MELO E COSTA, 2011). A Educação Física utiliza os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, algumas das produções da Cultura Corporal do Movimento, como meio de reflexão e possibilidade de ação.

clube onde meu avô trabalhava, meu irmão e primos jogavam lá e não havia equipe feminina para que eu pudesse participar. Pude fazer parte da equipe masculina, porém minha participação só poderia ser aproveitada para os treinos, a competição seria exclusiva dos meninos.

Na época, meu avô que sempre me incentivou, dizia que eu poderia fazer qualquer coisa que quisesse. Ele ouvia meus relatos frustrados de quando tentava ser vista durante o jogo, a bola dificilmente chegava até onde estava e ele afirmava que eu precisava ir onde a bola se encontrava e se necessário eu deveria “chutar a canela de alguém e mostrar que estava ali”.

Nessa situação eu já conseguia entender que existia certo estigma de fragilidade relacionada ao corpo feminino, a diferença era que eu não me sentia frágil. Não me lembro ao certo o motivo que havia deixado de jogar. De certa forma por mais que o incentivo do meu avô fosse constante, a cada treino a vontade de estar ali se esvaía e creio que esse foi um dos fatores da desistência de permanecer na equipe do modo em que foi proposto inicialmente.

Nessa carta retomo uma das lembranças mais marcantes da minha infância, na qual foi justamente a introdução a uma modalidade esportiva. Me atrevo a dizer que foi a primeira reflexão sobre as relações de gênero e que me acompanhou ao longo da minha trajetória.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.
(Carta 02. Primavera 2020)

Na juventude o cenário mudou e eu podia praticar esportes com uma equipe de meninas e mesmo tendo iniciado no mundo dos esportes com o futebol de campo, acabei migrando para o handebol. Na escola praticava todos os esportes e estava nos times que representavam a instituição nos jogos escolares em praticamente todas as modalidades, mas foi no handebol que busquei mais técnica e objetivava o aprimoramento para além do esporte escolar. Mesmo com mais oportunidades de participação em diferentes modalidades vieram os apelidos utilizados para descrever meninas atletas como, por exemplo: “menina macho”.

Perceber que esses embates seriam constantes reforçou os ensinamentos do meu avô. Eu precisava marcar meu lugar e marcar o lugar significava resistir com meu corpo constituído como feminino em um universo caracterizado e afirmado como masculino. Isso corrobora com o que Helena Altmann³ (2015) e Silvana Goellner (2013) afirmam sobre as práticas esportivas possibilitarem para as mulheres novas formas de experiências corporais e sociais, tornando-se uma forma de resistência e rompimento de um mito condicionando uma fragilidade ao corpo feminino, possibilitou uma nova forma de existência da mulher.

A escolha pela graduação em Educação Física se deu muito por conta de algumas dessas vivências no esporte. Ansiava em fazer diferença em um universo marcado como masculino e durante o processo de construção da minha identidade docente pude perceber os mesmos tensionamentos de gêneros entre os mais variados grupos estudantis tal qual vivi durante a infância e juventude.

Em minha atuação docente com os jovens pude observar outro lado que não observei na juventude e que não vivenciei: as múltiplas masculinidades. Aqueles meninos que não praticavam esportes e eram excluídos dessas atividades e assim como aqueles que simplesmente diziam não gostar das aulas de Educação Física.

Considero que na minha infância essas múltiplas masculinidades não alteravam as escolhas das brincadeiras e nem geraram muitos tensionamentos, até o momento em que decidi participar da escola de futebol de campo na qual relatei anteriormente. Na juventude percebo que deixei de notar a presença de outras masculinidades que não se caracterizavam pelo gostar de modalidades esportivas. Como este era o lugar em que estava inserida, acabei somente percebendo uma masculinidade forjada no esporte e na qual eu resistia para me sentir incluída.

O esporte se constituiu, ao longo da sua história, como o espaço viril e para exemplificar esta constituição utilizo o estudo em que Helena Altmann (2015) aponta, durante a observação da organização das Olimpíadas Escolares, os vestígios de um esporte forjado e ligado a esta virilidade considerada um atributo masculino que é

3 Optou-se por nomear os autores e autoras com seu primeiro e último nome para marcar os gêneros dos sujeitos. Esta opção se deve a tentativa de quebrar a ideia hegemônica de que quando usamos sobrenome, quem escreve é um homem e todos devem ser incluídos e incluídas nas palavras masculinas.

aceito e consentido. A linguagem utilizada nos uniformes das equipes e os refrões dos chamados “gritos de guerra” cantados pelas torcidas construía uma masculinidade de homem forte, violento e vitorioso. Essas imagens reproduzem identidades esportivas e essas identidades possuem fortes características de uma masculinidade agressiva e competitiva.

Os corpos estão em evidência nas aulas de Educação Física e não passam despercebidos. Considerando que o esporte e a esportivização dos corpos não ocorrem somente na Educação Física escolar, as aulas muitas vezes se tornam um lugar para demonstração das habilidades adquiridas. Mas as aulas não deveriam ser um espaço de aprendizado de todos e todas? Ou somente os mais habilidosos e habilidosas têm o direito de se envolverem nas aulas? O esporte não pode ser para todos e todas? Na minha experiência como estudante, a Educação Física sempre foi o lugar dos que já possuíam habilidades aprendidas em outros momentos. Onde estavam as múltiplas masculinidades das quais não observei na minha juventude?

A Educação Física, como um componente curricular da escola, segue o modo de organização da escola moderna e traz em seu currículo as lógicas civilizatórias dos sujeitos. O esporte tem sido usado historicamente dentro desse “processo civilizatório” como “salvador” ou como “regulador” de corpos marcados como rebeldes, por exemplo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar, às vezes, segue esta mesma lógica civilizatória dos sujeitos (ALTMANN, 2015).

Os corpos em evidência nas aulas de Educação Física trazem marcas culturais, sociais e históricas que dizem muito sobre quem somos e o local de onde viemos, inclusive em que tempo histórico vivemos. Essas marcas culturais e sociais são produzidas através das relações entre esses grupos heterogêneos nesse espaço escolar e em outras instituições, que reforçam os padrões hegemônicos e que apresento reflexões ao longo do texto.

1.2 DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA AO MESTRADO

A minha formação acadêmica e docente iniciou com o ingresso ao Curso Normal no ano 2006. Foi a decisão de cursar o chamado “magistério” que me levou a cursar, posteriormente, licenciatura em Educação Física.

São Leopoldo, setembro de 2020.

[...]

O Curso Normal mostrou o pior de mim. Em alguns momentos me tornei a professora “barulhenta e mandona” da minha infância. Situações que vivi como estagiária, sendo cobrada, avaliada, regradada, vigiada e civilizada nas normativas de uma “professora de séries iniciais” acabou se tornando um fardo muito pesado e repetir o que me foi ensinado se tornou um escape para me manter na profissão na qual havia escolhido exercer. Acabei chegando até o final do Curso Normal com a certeza de que não seria professora.

Cursar a licenciatura em Educação Física foi uma segunda escolha de curso para a graduação, sempre gostei muito de movimento, mas “dar aula” tornou-se uma escolha da qual decidi que não seguiria, pois o Curso Normal deixou algumas marcas que eu, jovem demais, não sabia ao certo como lidar. [...]

(Fragmento da carta O3. Primavera 2020)

São Leopoldo, setembro de 2020.

[...]

Percebi isso, quando recebi um não na primeira tentativa em tentar conseguir um estágio em um clube esportivo de futebol de campo. O motivo foi justamente o fato de ser mulher. A equipe só contratava estagiários do sexo masculino e a alegação era de que “seria mais fácil para trabalhar diretamente com meninos”. Tentei outras vezes, inclusive em um clube para ser auxiliar técnica de uma equipe feminina de

handebol e mesmo após a afirmação do entrevistador de que o meu currículo era muito bom, a falta de experiência foi um fator do qual me afirmaram como decisivo. Depois percebi que esta justificativa poderia não ser a verdadeira razão.

E de todas as entrevistas que fiz para concorrer a vaga dentro de equipes esportivas, onde estavam as mulheres como entrevistadoras, na comissão técnica ou na administração dos clubes?

Assim como na minha participação como atleta de handebol, onde estavam as mulheres representantes técnicas ou na arbitragem? Tive a felicidade de perceber a presença de algumas mulheres nessas situações, mas se comparado com a participação de homens nesses cargos dentro desses eventos, a participação feminina era muito menor. [...]

(Fragmento da carta 04. Primavera 2020)

Desta forma que se inicia também minha trajetória como pesquisadora. Pensar nos espaços que as mulheres ocupam na esfera da Educação Física me fez perceber que eu precisava tematizar as questões de gêneros e desconstruir certas certezas.

Essa trajetória com esporte de alto rendimento, na qual descrevi no fragmento da carta 4 (APÊNDICE B) e os percursos pela formação docente inicial, estão ligados pela negação. Tanto pela negação do espaço para que pudesse ocupar dentro da esfera do alto rendimento, quanto pela minha própria negação em tentar novamente exercer a docência que descrevo no fragmento da carta 3 (APÊNDICE A). De certa forma, esses caminhos da Educação Física Escolar e do esporte de alto rendimento se cruzam novamente quando inicio a prática docente nas escolas, onde a Educação Física como disciplina do currículo escolar se confunde com local de treinamentos esportivo (ALTMANN, 2015).

Já na graduação, com ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a aproximação com a pesquisa acadêmica e a reaproximação com a sala de aula estabeleci melhores diálogos com a docência. O

“tornar-se docente” foi uma das pautas de estudos da qual o grupo que estava inserida se aprofundou. Aproximar a prática docente e a produção científica abriu caminhos para que eu pudesse estabelecer relações com as minhas inquietações e que possibilitou transformações de algumas “verdades” que eu tinha consolidado sobre a docência.

Depois do PIBID, participei de outros grupos de pesquisa e isso abriu portas para a entrada nos cursos de Especialização em Educação e Educação Física escolar. Foi aí que direcionei as minhas inquietações sobre gêneros em minhas pesquisas e no campo dos estudos feministas que teci minhas primeiras aproximações sobre a temática. Ao estar na escola efetivamente como docente e observar cenas da minha infância serem reproduzidas em diversos pontos de vista, senti os tremores das mesmas fronteiras que vivenciei durante a essa trajetória pessoal e durante a minha graduação. Percebi os meus alunos e alunas na incessante busca de demarcação de lugar no qual vivenciei em minha infância e juventude.

A Educação Física escolar continua sendo esse lugar, que no senso comum, é o espaço para a descoberta e formação de atletas (ALTMANN, 2015). Isso acaba reforçando diferenças no sentido de privilegiar e focar a aula aos mais habilidosos, transformando-se no que Helena Altmann (2015) chama de aula para “demonstração de habilidades”. Tenho me proposto a problematizar essas atribuições às aulas de Educação Física que deveriam ser um lugar para o aprendizado de todos e todas através dos conteúdos diversos dentro das culturas corporais de movimento.

Este percurso atrelado aos estudos de gêneros me levou ao ingresso no mestrado profissional no ano de 2019 com intuito de continuar a pensar a categoria de gêneros e a Educação Física escolar. Assim, fui me aproximando do tema de minha pesquisa que é refletir sobre as concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades que estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo.

Na tentativa de construir um percurso de pesquisa e caminhar na direção de buscar respostas ou criar perguntas novas, escolhi como caminho metodológico a (auto)biografia. Esta escolha me possibilitou a aproximação entre as minhas experiências vividas na Educação Física escolar e o campo dos Estudos Culturais em que os estudos me proporcionaram pensar em como as identidades são produzidas e constituídas pelas e nas culturas e que foram importantes para pensar as relações de corpos, gêneros e sexualidades.

Organizei a escrita da dissertação apresentando a seguir os caminhos percorridos por outros pesquisadores e pesquisadoras que tematizaram a respeito da temática em questão.

Apresento na sequência, os caminhos metodológicos que tracei para desenvolver a pesquisa através da (auto)biografia e a experiência de si e as cartas como uma possibilidade dessa escrita das experiências.

Por fim, dou sequência à construção das possíveis análises tensionando as relações de gêneros e a construção de masculinidades e feminilidades nas aulas de Educação Física, as histórias sobre os corpos e a Educação Física como espaço para a constituição e consolidação de representações de corpos e gêneros.

Além disso, um dos capítulos finais é a proposta de produto educacional um dos resultados do mestrado profissional que considero parte importante da formação como uma forma de compartilhar os conhecimentos produzidos nesta dissertação e que possibilita maior acesso a esses conhecimentos pela comunidade de modo geral.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS POR OUTROS PESQUISADORES E PESQUISADORAS

No intuito de analisar os percursos percorridos por outros pesquisadores e pesquisadoras dentro da temática utilizada nesta dissertação, foi realizada uma busca de produções publicadas nos periódicos da Capes utilizando os descritores de Gêneros, Corpos e Educação Física Escolar. Foram encontrados quarenta e dois artigos relacionados a estes descritores utilizando um recorte de tempo das produções entre os anos de 2015 a 2020.

Em uma primeira análise desses artigos, observando os títulos e buscando proximidade com a temática desta dissertação, foram selecionados seis artigos e o critério para a escolha foi verificar quais dos títulos tratavam-se de produções sobre a Educação Física ou estar relacionado às práticas escolares. Depois, observei se os artigos tematizavam também gêneros ou corpos. Os artigos selecionados nesta primeira filtragem estão dispostos no quadro 1.

Quadro 1 – Artigos selecionados pelo título nos periódicos da Capes utilizando aos descritores Educação Física Escolar, Gêneros, Corpos e Estudos Culturais.

TÍTULO	AUTOR	ANO
A prática do basquetebol por meninas nas aulas de educação física escolar no município de Volta Redonda: a visão dos professores.	Claudio Delunardo Severino, Francisco José Miranda e Suraya Cristina Darido.	2015
As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no Projeto Político Pedagógico em um colégio estadual de Aracaju.	Alfrancio Ferreira Dias e Danilo Araujo de Oliveira	2015
Para discutir (ainda mais) gênero e sexualidade na escola: políticas e práticas de resistências.	Ivan Amaro	2017

O cinema e suas interfaces com gênero, sexualidade e Educação Física.	Suélen de Souza Andres e Angelita Alice Jaeger	2016
“Educação e docência”: Um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola.	Fabiane M. Silva	2016
Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gêneros e sexualidades.	Paulo Melgaço da Silva Junior e Marcio Caetano	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A segunda análise se constituiu a partir da leitura dos resumos desses seis estudos selecionados, observei e destaquei a presença de aproximações com a maior parte dos descritores Educação Física Escolar, Gêneros, Corpos e levei em consideração os artigos que apresentaram aproximações com os Estudos Culturais, já que estes possibilitaram refletir sobre as identidades de gêneros na contemporaneidade.

Apesar de diferentes caminhos metodológicos utilizados nestes estudos, a problematização de gêneros e sexualidade no contexto escolar se fez presente nos artigos, assim como dentro da formação docente inicial dentro do curso de graduação foram apontados como espaços fundamentais para a problematização dessas temáticas.

O artigo intitulado “Para Discutir (Ainda Mais) Gênero e Sexualidade na Escola: Políticas e Práticas de Resistências”, não foi analisado em sua íntegra, mas menciono que sua introdução destaca os ataques à democracia através das medidas encaminhadas ao Congresso Nacional desde 2016, destaca também, as ideias conservadoras que utilizam da violência, exclusão e preconceito para deslegitimar a existência e ações em prol das diferenças.

O autor desse artigo introdutório, Ivan Amaro (2017), ainda reforça o quanto a violência torna-se um ato abominável para os sujeitos e que esta violência parece estar naturalizada na nossa sociedade. Essa violência sofrida por alguns grupos sociais vem se refletindo dentro da escola e “esta situação impõe a nós, educadores/

as, pesquisadores/as assumirmos a resistência e a defesa da produção de conhecimentos que se contraponham aos discursos do senso comum ou enviesados política e teoricamente” (AMARO, 2017, p.06). Considero desta forma, a escola como um lugar para o exercício e compreensão da democracia e um local para os professores e professoras estarem como sujeitos de resistência quando proporcionam reflexões e diálogos que possibilitam “discutir (ainda mais) gênero e sexualidade” como propõe Ivan Amaro (2017).

O trabalho de pesquisa de Cláudio Severino, Francisco Gonçalves e Suraya Darido (2015) analisa a participação feminina nas aulas de Educação Física, mais especificamente no basquetebol como um conteúdo das aulas. Foram entrevistados docentes do município de Volta Redonda/RJ em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Como metodologia baseou-se em uma pesquisa quanti-qualitativa com análise de conteúdo.

Uma verificação deste estudo foram as características de um modelo de ensino aproximada ao alto rendimento e aqui retomo a ideia da Helenna Altmann (2015) sobre as aulas de Educação Física serem limitadas aos esportes como conteúdos e docentes limitarem-se a “treinadores” dessas modalidades esportivas. O esporte possui uma dimensão de aprendizado e desenvolvimento importante, mas as aulas não podem limitar-se em treinamentos esportivos.

Foi destacado pelos autores e autora a divergência ao pensamento que atribuem às mulheres um corpo frágil e a um paradigma de inferioridade esportiva quando comparado aos homens. O direcionamento das aulas dos professores e professoras são importantes para que as diferenças de caráter motor não sejam um fator determinante quando atrelado a biologia do sujeito. Vale a pena questionar e lembrar de que os aprendizados de habilidades motoras são resultados das relações sociais desses sujeitos.

Foi identificado por Cláudio Severino, Francisco Gonçalves e Suraya Darido (2015) a frequência de relatos de docentes sobre a ausência de vivências motoras como um dos fatores responsáveis pela pouca habilidade esportiva das meninas. Em um artigo que produzi para a conclusão da Especialização em Educação Física

escolar, encontrei resultados semelhantes sobre a falta de habilidades motoras das meninas e que estavam relacionadas, na realidade da comunidade escolar pesquisada, aos estímulos das famílias quanto às brincadeiras realizadas na infância.

A frequência dos relatos desses docentes na pesquisa de Cláudio Severino, Francisco Gonçalves e Suraya Darido (2015) demonstram que o incentivo a prática esportiva é contraditório quanto aos gêneros, onde meninos são estimulados a atividades de movimento que desenvolvem diversas habilidades motoras como, por exemplo, o esporte e as meninas a atividades com um grau de movimentação menor, como por exemplo, brincadeiras de roda.

Outro ponto importante para ser mencionado é o cenário das aulas de Educação Física em que os corpos estão em evidência tanto no sentido motor quanto estético. Isso corrobora com o que Helena Altmann (2015) vem tematizando sobre esses corpos em evidência como “instrumento da aula”. Para os professores e professoras entrevistados na pesquisa de Cláudio Severino, Francisco Gonçalves e Suraya Darido (2015), esse fato fica em evidência quando algumas meninas evitam as atividades das aulas para não suar ou estragar o cabelo, por exemplo, o que deve ser considerado importante tendo em vista a ideia de manter uma aparência que condiz a um ideal feminino normatizado.

No artigo de Fabiane Silva (2016), o objetivo principal foi investigar as práticas educativas buscando responder como os docentes contribuem para desmistificar as diferenças quanto às relações de gêneros. A metodologia utilizada é baseada em dados de pesquisa bibliográfica onde a autora faz um levantamento de referências teóricas publicadas em livros, artigos, dissertações e páginas de web sites. A autora faz um resgate do movimento feminista e as primeiras análises do conceito de gênero utilizando autoras como Joan Scott e Guacira Louro, com as quais também dialoga, em relação à construção cultural e simbólica da definição de gênero.

Dois pontos que ressalto neste momento é a menção da identidade fixa, que é posta em questão na contemporaneidade e a forma de pensar em múltiplas formas de viver masculinidades e feminilidades, retomando também a ideia de afastar as

vertentes que atribuem os corpos como somente compostos pelas características biológicas. A autora Fabiane Silva (2016) deixa explicitado como a ideia de normalização do sujeito acentua as diferenças em prol da exclusão e não como uma diversidade.

Sobre as relações de gênero e a postura dos docentes, a autora Fabiane Silva (2016) aponta em seu artigo a falta de percepção, na maioria das vezes, na constituição de subjetividades em relação aos gêneros. Acaba-se delimitando e ensinando o que é permitido ou não entre os gêneros que são apresentados de forma binária.

A sociedade constituiu a heterossexualidade como referência, como uma norma e modelo de vivência da sexualidade, a denominada heteronormatividade. Nesse sentido, outras formas de viver a sexualidade passam a ser silenciadas e negadas. Tal concepção adentra a escola como um lugar que produz e reproduz tais normatividades e isso pode muitas vezes tornar-se um desafio para docentes.

A maneira como a escola e o (a) docente lidam com as relações de gênero, na maioria das vezes, ocorre através da criação de espaços binários que acabam aprisionando as identidades dos sujeitos, espaços estes que, quando são transgredidos, deixam o (a) docente desorientado (a) ao lidar com questões referentes ao gênero (SILVA, 2016, p.26).

A autora constata que a formação acadêmica de alguns professores e professoras não têm contemplado o debate e o respeito à diversidade e este pode ser um fator do qual ainda se reproduzem desigualdades e que deixam os professores e professoras tão desconfortáveis em lidar com algumas situações em que a autora apresenta nesta realidade estudada.

Conforme propõe a pesquisadora Fabiane Silva (2016) é importante que docentes repensem suas ações de forma contributiva na construção de uma sociedade mais igualitária e é a partir da proposta de reflexões sobre essa temática com dos estudantes que será possível desmistificar as formas tradicionais que são postas na sociedade e que se reproduzem na escola.

O estudo dos pesquisadores Paulo Junior e Marcio Caetano (2017) focaram também nas experiências docentes através de um estudo autoetnográfico que se estabeleceu no processo de interação com os estudantes.

Os autores compreendem que as identidades são marcadas pela cultura e que isto se torna uma possibilidade de reinventar o sujeito nas interpretações das regulações sociais.

Entendemos que na interseção entre gênero, sexualidade e práticas pedagógicas, aprofunda-se a compreensão de processos micropolíticos que se entrelaçam nas relações curriculares, fortemente marcadas pela heteronormatividade e pelo androcentrismo. Questões que ficam encobertas, entre outros motivos, pela 'naturalidade' que são atribuídas às identidades, aos fazeres e aos desejos sexuais e, sobretudo, aos lugares ocupados por homens e por mulheres nas instâncias e nas dinâmicas da vida (JUNIOR E CAETANO, 2017, p. 43).

Neste momento, os autores reforçam a construção política e social dos gêneros e sexualidades como interseções que vão entrelaçar as relações dentro dos currículos e que são marcados pela heteronormatividade e androcentrismo reforçando os discursos de "naturalidade" das identidades sexuais, de gêneros e dos papéis que são reforçados para cada uma dessas identidades dentro de um sistema hegemônico.

Assim como Guacira Louro (1997) descreve que a norma hegemônica se constitui como homem branco, heterossexual, de classe média urbana, cristão e acrescento ainda cis gênero. Esta forma de experienciar o gênero e sexualidade tornou-se referência e não é mais nomeada, sendo necessária então a nomeação para os "outros" (LOURO, 1997).

Os autores Paulo Junior e Marcio Caetano (2017) apresentam situações do cotidiano escolar para tecer algumas compreensões sobre as narrativas de gêneros, problematizando as expectativas quanto aos comportamentos esperados para cada gênero. No artigo, os autores mencionam em um determinado momento, uma professora de matemática que defendia seu sobrinho dos deboches dos demais estudantes na escola em que ambos frequentavam. A situação relatada condizia a momentos que ocorriam nas aulas de Educação Física e que os estudantes exigiam

que este menino arremessasse a bola de vôlei “como um homem”. A problematização dos autores vem ao encontro a esses confrontos que ocorrem cotidianamente nas práticas educativas e que são resultantes dessas relações culturais e sociais naturalizadas do que é ser homem e ser mulher.

No artigo das pesquisadoras Suelen Andres e Angelita Jaeger (2016), a problematização ocorre através do cinema como uma ferramenta de análise na formação profissional em Educação Física. Essa problematização ocorre através de um diálogo ancorado nos Estudos Culturais que se utiliza de obras cinematográficas como artefatos culturais que produzem conhecimentos e saberes. Esses artefatos funcionam de forma a educar e ensinar aos sujeitos modos de ser e estar no mundo. As autoras utilizaram dois filmes para propor reflexões sobre gêneros e sexualidades com uma turma de estudantes do curso de Educação Física que participam de uma disciplina complementar da graduação que tematizavam corpos, gêneros e sexualidades.

Tensionar as representações de gênero e sexualidade produzidas e reproduzidas nas aulas de Educação Física nos encaminha a refletir sobre diferentes maneiras de visualizar as formas de ser mulher/homem, como, também, pensar as diversas formas de vivenciar as sexualidades (ANDRES E JAEGER, 2016, p.127).

A utilização do cinema se mostra como um artefato poderoso para a problematização das questões de gêneros e sexualidades e descrevo dois resultados desta pesquisa para pensar sobre a importância de refletir e propor momentos para discutir gêneros e sexualidades na formação tanto de docentes como de acadêmicos em formação.

No primeiro filme chamado *Tomboy* (2011), existe a constituição de imagem de uma criança que remete a representação de um menino, desde o corte de cabelo, vestimenta e corporalidade. Ao decorrer do filme, é identificado que o sexo biológico da criança define-se como feminino. A discussão entre estudantes em primeiro momento foi em descobrir as representações de gêneros impressas no corpo dessa criança. A reflexão então parte na direção da polarização de gênero

onde os comportamentos esperados precisam estar expressos no corpo. Este pensamento é ensinado e aprendemos a pensar dentro dessa lógica nas diversas instâncias sociais que constituem essas identidades (LOURO, 1997).

Outro fato interessante nesse diálogo apresentado por Suelen Andres e Angelita Jaeger (2016) foi em torno da responsabilização da mãe em “educar” a criança de forma que não condizia ao seu sexo biológico “Ao pai restam as decisões mais burocráticas, normalmente atreladas ao espaço público, enquanto a mãe fica mais restrita ao espaço privado” (ANDRES E JAEGER, 2016, p.133) e a este espaço privado está incumbida a função de educação e criação dos filhos. Algumas atitudes do pai também são observadas e voltadas para a educação de papéis esperados em que o pai ensina um filho a “ser homem” e a mãe cabe ensinar a “ser mulher”.

O segundo filme intitulado Assunto de Meninas (2001), aborda a sexualidade não heterossexual. O filme centraliza a discussão afetiva e sexual entre duas garotas. A resposta desses estudantes do curso de Educação Física ao serem questionados sobre o que acharam do filme foi o silenciamento e as autoras identificaram esse silenciamento como um reflexo de uma sociedade regulatória, já que a sexualidade envolve muitas vezes polêmicas, tabus, questões de religiosidade, morais e éticas.

Aqui reforço à Educação Física como uma disciplina escolar de extrema importância para tematizar as sexualidades e os gêneros pela centralidade dos corpos, gêneros e sexualidades nas aulas “Assim, se pretendemos que esses futuros/as professores/as sintam-se habilitados/as a desenvolverem as tarefas educativas que a dinamicidade do cotidiano lhes impõe, precisamos oportunizar uma formação profissional que contemple essas problemáticas” (ANDRES E JAEGER, 2016, p.137). As pesquisadoras apontam desta forma a necessidade na tematização sobre gêneros e sexualidades. Oportunizar diálogos e reflexões na formação de estudantes em formação e docentes atuantes torna-se fundamental para que essas reflexões não se tornem um tabu e motivos para silenciamento e propagação de desigualdades.

Por fim, no trabalho de Afrancio Dias e Danilo Araújo de Oliveira (2015) o foco da discussão encontra-se na análise das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no Projeto Político Pedagógico de uma escola estadual de Aracaju a partir de uma perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, ancorado aos Estudos Culturais e aos estudos de gênero, visando como pauta a discussão da ambiguidade da identidade.

É possível refletir como os estudos de corpo, gênero e sexualidades estão tão imbricados e presentes no contexto escolar, mesmo que de forma oculta, que ainda não tenham ganhado a relevância que devem ter. O cotidiano escolar está marcado pelas vertentes que moldam e legitimam a prática pedagógica, que controlam e segregam os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, pode ser questionador e libertador. (DIAS E OLIVEIRA, 2015, p.265)

Desta forma, Afrancio Dias e Danilo Araújo de Oliveira (2015) descrevem o Projeto Político Pedagógico como um elemento que integra a teoria e prática, pois dialoga com o conhecimento e realidade de uma comunidade. Os autores em suas análises observam a superficialidade das temáticas nesse documento tão importante para a escola e reforçam que há muito que avançar nas práticas que priorizem a formação para a diversidade, reconhecendo a escola como um espaço de vivência democrática que desfaçam os estereótipos que permeiam as práticas docentes.

Todos os trabalhos analisados tendem a tensionar as relações de corpos, gêneros e sexualidades e a forma em que somos atravessados e constituídos nas mais diversas instâncias por narrativas hegemônicas. Tanto na formação de professores, nos currículos escolares, no cinema, nos esportes, algo é ensinado. Essas discussões também são propostas nesta dissertação.

3 CONSTITUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento, nas sessões, os caminhos metodológicos que tracei para desenvolver a pesquisa através da (auto)biografia e a experiência de si utilizando diálogo com Jorge Larrosa (2019) para descrever as experiências, Maria Abrahão (2011) e Maria Passeggi et al (2012) para pensar na (auto)biografia como a escrita de si articulando com algumas noções de narrativas a partir de Leonor Arfunch (1995) e Jorge Larrosa (1994).

Para conceituar a experiência de si e as cartas como uma possibilidade dessa escrita das experiências dialogo com autores/as como Regina Kohlrausch (2015), Lisiane Manke (2009), entre outros/as que possibilitaram lincar os conceitos de experiências de Jorge Larrosa (2019) com as minhas práticas docentes escritas de forma epistolar.

3.1 A (AUTO)BIOGRAFIA E A EXPERIÊNCIA DE SI

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco.” (LARROSA, 2019, p.17)

Neste estudo tive como intenção construir uma escrita (auto)biográfica através da escrita de cartas das quais me permitiram narrar e reinterpretar momentos da minha prática como professora de Educação Física através da historicidade das palavras e dessas experiências vividas:

Como se percebe, as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo. (COSTA ET AL, 2003, p. 37)

Pensar nas experiências vividas é pensar acerca de como elas nos tocaram e nos constituíram como sujeito. O autor Jorge Larrosa (2019) considera que a experiência é o processo no qual algo nos toca, nos acontece e que quando nos passa, nos transforma e somente o sujeito da experiência estará aberto à transformação.

A partir da perspectiva do autor, pensar a experiência é percebê-la como contrário à informação e isso diferencia o sujeito da experiência para o sujeito da informação. Vivemos em uma sociedade de muitas informações e que “A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2019, p.18). A informação é esse passar de coisas que não nos tocam. A experiência produz marcas e causa efeitos.

É sob esta possibilidade de pensar a experiência que relato as experiências escritas nas cartas:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2019, p.25).

Essas experiências que descrevo ao longo deste estudo dizem muito a respeito ao que foi vivenciado, sentido, tocado e que causou tremores ao longo da minha trajetória, permitindo transformações. Ressalto as palavras do autor sobre o saber da experiência como um saber particular e que não poderão ser revividos da mesma forma, pois “ninguém pode aprender com a experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2019, p.32). Desta forma, apresento as experiências de situações da minha prática

docente em formato de cartas como uma forma de pensar e refletir sobre as concepções de corpos, gêneros e sexualidades.

Esse saber que a experiência proporciona não tem o propósito de traçar verdades absolutas, mas de buscar sentido ou não, nas coisas que acontecem (LARROSA, 2019). Sendo assim, “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece” (LARROSA, 2019, p. 32). E são esses sentidos e as coisas que nos acontecem que nos permitem transformar.

Ao utilizar o conceito de experiência de Jorge Larrosa (2019), destaco a narrativa como uma forma de linguagem do narrador como sujeito da experiência. Como me propus em escrever as cartas sobre minha experiência, as narrativas estão presentes, tanto no meu relato como na interpretação dos relatos dos/das estudantes nas situações descritas. Para isto é necessário pensar na linguagem como uma forma de constituir significado às coisas, um significado que constroem narrativas a respeito da experiência de si.

As palavras muitas das vezes funcionam como subjetivação, pois agem de forma direta na produção de sentido. Vivemos em um mundo de palavras, pensamos com palavras e essas palavras criam realidades.

Retomo aqui a citação que iniciei neste capítulo, pois ela tem um impacto forte quando penso nas palavras “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2019, p.17). As palavras fazem coisas conosco, fizeram comigo quando foi me dito que não poderia atuar em um clube esportivo pelo meu gênero, palavras de negação, rotulação, restrição e controle.

É importante ressaltar que existe uma luta para o controle, imposição, desativação e silenciamento de umas palavras em detrimento de outras, pois

palavras são lutas (LARROSA, 2019) e essas lutas dizem muito a respeito da forma com que interpretamos o mundo e nos colocamos diante dele. Dizem muito inclusive sobre nós mesmos.

A forma como nos comportamos, como somos através de nossas interpretações podem ser postas em uma perspectiva histórica e antropológica. E quando postas nessas perspectivas, a forma de narrar a si está carregada de significados sociais, significados estes constituídos através da linguagem e que representam verdades que regulam o comportamento e que são interiorizados pelos sujeitos. A experiência de si segue essa lógica sendo resultantes de processos históricos e das relações sociais:

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994, p.44).

Nesta direção, a prática estabelecida sobre a experiência de si permite rememorar recordações que podem ser retomadas em nossa mente e que não se baseiam somente nessa condição de retorno a recordações de um passado. Essas recordações dão sentido ao que somos, o que se classifica como uma habilidade narrativa.

Para Jorge Larrosa (1994), é através dessas histórias que contamos que damos sentidos a nós próprios e ao que nos acontece:

Na aprendizagem do discurso narrativo através da participação em práticas discursivas de caráter narrativo se constitui e se modifica tanto o vocabulário que se usa para autodescrição quanto os modos do discurso nos quais se articula a história de nossas vidas. É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos narram a si mesmos (LARROSA, 1994, p.73).

Nesta propositiva lançar mão da (auto)biografia como percurso metodológico permitiu que as memórias descritas através das minhas cartas permitem um processo formativo já que as memórias do passado com o olhar do presente permitem um esse momento de formação (ABRAHÃO, 2011). Através das reflexões proporcionadas pelas memórias das minhas narrativas descritas através das cartas, houve a possibilidade de refletir sobre as situações relatadas, possibilitando a compreensão da minha própria formação.

Houve uma emergência a partir dos anos 80 das narrativas (auto)biográficas em Educação devido ao movimento cultural e histórico que passa a evidenciar os sujeitos, uma oposição aos paradigmas dominantes que apagavam os sujeitos nas Ciências Sociais e Humanas (PASSEGGI ET AL, 2012). Para Maria Passeggi et al (2012, p.30), a (auto)biografia se transfigura no “ato de linguagem, pelo qual o narrador se apropria da palavra para falar de si”, este ato de falar de si está embargado pelo sentido histórico em um ato de linguagem do qual a tomada de consciência permite a compreensão de si e do que se compreende de mundo.

Novamente a linguagem e as palavras denotam o poder para a constituição das coisas, tornando-se uma ponte ou uma barreira. O poder de contar histórias pode promover as rupturas de alguns paradigmas dominantes. Identifico como mais uma forma de resistência pois:

Trata-se, portanto da emergência de um paradigma epistemológico, enraizado no terreno fértil da luta pela vida como práxis social e cotidiana dos indivíduos. Perspectiva que os considera capazes, em sua singularidade histórica, de se lançar na aventura do conhecimento de si e construir, mesmo à sua revelia, saberes tão válidos quanto aqueles legitimados pelas instituições (jurídicas, educacionais, religiosas...), reguladoras de sua ação social (PASSEGGI ET AL, 2012, p.32).

Através dessa reflexão do poder das palavras e da possibilidade de rompimento de paradigmas dominantes, torna-se possível uma prática de formação do qual há uma tomada de consciência histórica. Esta consciência histórica seria o processo de representar, identificar e dar sentido. Ao narrar fatos da vida existe a apropriação do tempo cronológico para o tempo humano (PASSEGGI ET AL, 2012) em que, o passado inaugura um novo começo através das marcas históricas como uma tomada de consciência de si projetando um devir pelas marcas históricas produzidas.

Nesse sentido, é que as narrativas autorreferenciais são consideradas como objeto de estudo primordial para a pesquisa (auto)biográfica, pois são suscetíveis de revelar os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura interpretam o mundo e dão forma as suas experiências (PASSEGGI ET AL, 2012, p.34).

A noção de biografização que Maria Passeggi et al (2012) refletem é justamente o processo no qual me disponho a expressar minhas memórias em cartas. Interpretar através deste gênero textual os fatos temporais da minha história (biografia) na forma de apropriação de discurso que as autoras chamam de “apropriação de um gênero discursivo, culturalmente herdado” (p.35) e a partir dessa expressão e interpretação de algo a ser compreendido ao mesmo tempo possibilita autocompreensão. Um processo de dialética entre o eu e o mundo que proporciona dar sentido em vez de resolver algum dilema.

Podemos, desta forma, situar a experiência cotidiana como produtoras de sentidos e significações. Assim, compreender que as histórias que entendemos como nossas, são produzidas dentro da cultura na qual estamos imersos. As histórias que contamos de nós mesmos são histórias, como sugere Jorge Larrosa (2004) polifônicas, matizadas pelas histórias de outros sujeitos.

A dimensão da narrativa é apontada por Leonor Arfuch (1995) enquanto configurativa da experiência humana. O relato narrativo não se resume somente a

uma sequência temporal, com sua lógica, personagens e tensões, mas a narrativa corresponderia a estruturação da vida e a identidade (ARFUCH, 1995). A afirmação de Jonathan Culler (1999) apoia esse argumento de que as histórias são as melhores formas das quais podemos compreender as coisas de nossa existência.

Em sintonia com os autores mencionados, Jorge Larrosa (1994, p.43) argumenta que a experiência de si é o resultado de um complexo processo histórico de fabricação “no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui a própria subjetividade”. Para o autor, a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrativas que fazemos a respeito de nós mesmos na qual cada pessoa é o autor/a, narrador/a e o personagem principal da história que conta. E, assim, assinala:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas (LARROSA, 1994, p.48).

Segundo Jorge Larrosa (1994), nossa história é sempre uma história polifônica, ou seja, de muitas vozes. E, ao pôr em relações significativas diversas histórias sobre nós mesmos, também aprendemos a compor e a modificar nossa história.

Para refletir e analisar quais as concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades estão presentes nas minhas práticas docentes enquanto professora de Educação Física reporto-me a essas muitas vozes. Vozes dos corpos sob o olhar de uma professora que proporcionaram reflexões sobre as representações de corpos, gêneros e sexualidades.

3.2 GÊNERO EPISTOLAR: A CARTA COMO POSSIBILIDADE DE ESCRITA DE SI

“A linguagem escrita tem esse “poder”, de guardar memórias, de registrar, de apreender momentos.”
(MANKE, 2009, p.103)

A escolha da escrita de cartas se deu a partir da minha relação com este gênero de escrita que permeia minhas memórias de criança e jovem, na qual me comunicava através de cartas com uma prima que morava distante.

Sempre remeti cartas a amigos e amigas, familiares, paixões, amores e pessoas queridas. Uma forma que diminuía a distância entre essas pessoas eternizava sentimentos, construía e renovava vínculos. Desta forma penso nas cartas como meio de produzir informações sobre algo, sendo um meio de comunicação ou expressão, as cartas podem assumir diferentes funções de acordo com a intenção de seu destinatário (GUTERRES E BARUM, 2009).

A linguagem possui poder e neste sentido corroboro a respeito da ideia do poder da linguagem escrita que Lisiane Manke (2009) como a possibilidade de guardar memórias. Assim como o penso no poder que as palavras têm de fazer coisas conosco (LARROSA, 2019), coisas que ficam em nossas memórias. Decidi utilizar as palavras de minhas memórias nessa escrita das cartas. Essa escrita epistolar se constitui como uma modalidade de escrita de si (GOMES, 2004) e que permitiu que pudesse expressar e compartilhar essas minhas memórias.

Os sentidos para escrever cartas são variados: conversar, desabafar, pedir desculpas, relatar segredos, registrar, vender e falar da vida de modo geral (BASTOS, CUNHA E MIGNOT, 2002). Desta forma, a carta como possibilidade da escrita de si oportuniza a manifestação de si próprio e dos outros, pois ao operar sobre o destinatário implica a uma “introspecção” que se entende com “abertura de si que se dá ao outro”.

A narrativa epistolar proporciona o olhar do outro e de si, servindo de forma recíproca como processo de formação, é uma partilha (KOHLRAUSCH, 2015). Pode-se compreender que a prática de escrita de cartas fala sobre quem escreve, neste caso fala sobre minhas práticas docentes e dos tensionamentos vivenciados, assim como também sempre revela algo ao seu destinatário (CUNHA, 2002) e nesse sentido a você leitor que poderá estabelecer semelhanças ou estranhamentos com situações das quais possa ter vivenciado ou não.

Ao permitir falar de si evidenciam-se elementos importantes para narrar-se, sendo eles os corpos e os dias (KOHLRAUSCH, 2015). Em relação ao corpo como elemento importante da relação de si descrito em cartas, considero que a descrição das sensações corpóreas importantes para este processo. No caso da escrita das cartas que realizei remetem aos incômodos experienciados e que marcaram a memória durante as minhas práticas enquanto docente. Além disto, sinto-me atraída por este caráter de liberdade do gênero epistolar que permite uma flexibilidade para transitar em vários assuntos e que me permite deixar esses sentimentos, frustrações e expectativas fluírem.

Portanto, a intenção da escrita epistolar neste momento e da análise deste material se configura como uma forma de evidenciar alguns dos acontecimentos marcantes que geraram alguns incômodos e reflexões sobre as narrativas de corpos e gêneros nas aulas. Segundo Roselusia Morais (2009, 156) “Os traços, as marcas e os vestígios não são apagados e deixados pelas sociedades passadas possibilitam acessar representações difundidas e o significado destas nos seus espaços e tempos constituídos.” e esta é uma possibilidade para repensar as minhas práticas, e que além de um processo formativo me permitiu ampliar para a possibilidade de pensar sobre como as narrativas hegemônicas estão intrínsecas dentro do espaço escolar já que as cartas estão carregadas de um sentido social, de narrativas, representações e práticas culturais de um determinado tempo e a partir desse movimento pode-se estabelecer ligações entre o passado e presente.

Através da historicidade exposta através das minhas cartas houve a possibilidade de me reconstituir, reinventar e refletir pela escrita (CUNHA,2002) e pensar sobre a produção de narrativas de modos de ser, a partir dos significados e das relações que são estabelecidas a partir das memórias descritas nas cartas.

Escrever cartas implica em remeter a alguém essas cartas, nesta dissertação me dediquei em escrever as cartas a professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras que em algum espaço-tempo-mundo desejam refletir acerca da formação docente, fundamentalmente sobre as representações de corpos e gêneros nos espaços escolares.

A maior parte dessas cartas foram escritas a partir de situações das quais me provocaram incômodos e tremores que vivenciei nas minhas práticas docentes e na minha trajetória de vida. Escrevi o total de dez cartas, as quatro primeiras cartas são introdutórias, a última com as reflexões finais e as outras cinco cartas foram utilizadas para as análises das narrativas sobre as representações dos corpos, gêneros e sexualidades nas aulas de Educação Física. Quatro cartas estão escritas no corpo da dissertação e as demais apresento em forma de fragmento. As cartas completas desses fragmentos que são apresentados ao longo desta dissertação estão dispostas nos apêndices.

É importante informar que a narrativa que compõe as cartas que escrevi terão dois olhares, um a partir da minha experiência vivida e expressa de forma epistolar e outra a partir das narrativas dos/das estudantes que transitam nas aulas de Educação Física, traduzidas e interpretadas nessas cartas.

4 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO COMO LENTES PARA A CONSTRUÇÃO DAS ANÁLISES

Ao refletir sobre os conceitos de corpos, gêneros e sexualidades percebo que se torna fundamental discutir a ideia de representação. Sendo assim, utilizarei a ideia de representação de Stuart Hall (2016) que a define como “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma determinada cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.” (p.31), ou seja, a produção de significado a respeito de algo pela linguagem determina uma representação sobre este algo significado.

De acordo com Stuart Hall (2016), existem dois sistemas de representação que considero importantes para pensar como esses sistemas funcionam. O primeiro sistema se baseia nas representações mentais e as imagens do nosso pensamento que permitem traduzir e dar sentido ao mundo à nossa volta e o segundo dependerá da relação entre essas imagens do nosso pensamento e as significações dispostas através da linguagem de uma determinada sociedade.

Representar trata-se de descrever algo, consiste em trazer para a mente esquemas imaginados que simbolizam alguma coisa. A representação, desta forma, “é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem.” (HALL, 2016, p.34). Eu posso pensar na palavra bola neste momento e este objeto ser muito diferente, ou não, do que você leitora e leitor estão pensando.

Este esquema de imagens mentais que me refiro quando proponho o exercício de pensar em uma bola como objeto será a forma em que as representações são significadas, ou seja, traduzidas em forma de signos que “indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura.” (HALL, 2016, p.37). Isto é muito importante para quando apresento as reflexões sobre as constituições dos corpos, gêneros ou sexualidades, pois quais as

representações destes conceitos estão sendo traduzidos nas minhas aulas de Educação Física?

Nesta linha de raciocínio, torna-se fundamental ponderar sobre como o sentido das palavras, neste exemplo, são fixados. Para Stuart Hall (2016, p. 41 e 42), “O sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa e muito menos na palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural inevitável”, este sentido é construído por um sistema de representação já mencionado anteriormente e que são capazes de constituir essa naturalidade das coisas e neste caso me remeto a naturalidade impostas sobre os corpos, gêneros e sexualidades.

As culturas estão diretamente ligadas a esse processo de tradução dos significados já que desde a infância, somos expostos e internalizamos, inconscientemente, os códigos através dos sistemas de representação, sendo eles a escrita, fala, gestos e outros, dos quais auxiliarão a interpretar o que quer que seja comunicado através desses mesmos sistemas (HALL, 2016).

Sendo assim, “O principal ponto é que o sentido não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é constituído, produzido. É o resultado de uma prática significante – uma prática que produz sentido, que faz os objetos significarem.” (HALL, 2016, p. 46), desta forma, os significados e as produções de sentido se dão através dessas relações sociais que ocorrem na cultura em que o sujeito está imerso.

Ao analisar as narrativas de corpos, gêneros e sexualidades nas minhas práticas docentes nas aulas de Educação Física, alguns significados desses conceitos são impressos nessas narrativas na forma em que a nossa cultura apresenta o que são esses corpos, gêneros e sexualidades. Refletir sobre como essas representações se constituem nas narrativas dos sujeitos para consolidação desses papéis são importantes para os capítulos seguintes desta dissertação.

Retomando a constituição das representações e na sua expressão através da linguagem, enfatizo novamente, o sentido mutável das palavras que em que seu significado dependerá da cultura em que o sujeito está inserido. A relação das cores do semáforo é um exemplo que Stuart Hall (2016) propõe para pensar nos códigos

fixados culturalmente e que mencionarei para discutir sobre essa mutabilidade de significados.

A cor vermelha não significa “pare” na natureza. Em outras situações, essa cor pode representar e ser associada a outras coisas como “perigo”, “comunismo” ou “paixão”, esses sentidos foram atribuídos a cor vermelha através dos códigos da linguagem que se torna conhecido e difundido em determinada cultura. Em uma outra cultura os códigos de representação para essa cor podem ser totalmente desconhecidos e são esses códigos que vão fixar os sentidos e não, nesse caso, a cor.

Partindo deste entendimento da construção das representações, detenho-me nas narrativas. Utilizo a definição de discurso narrativo dialogando com Rosa Silveira (2011), a autora descreve:

o discurso narrativo, entendendo-o como um discurso profundamente conectado com a invenção, criação e estabilidade das práticas culturais e, geral e das escolares, em particular, assim como das identidades e representações produzidas por essas práticas. (SILVEIRA, 2011, p.198)

Desta forma as narrativas assumem um papel de reproduzir, criar, reforçar e subverter historicamente significados através da cultura (SILVEIRA, 2011), as narrativas então podem ser entendidas como:

um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias. (SILVEIRA, 2011, p. 198)

São esses discursos narrativos que escutamos cotidianamente e neste momento me remeto a esses discursos que são produzidos na escola e consequentemente, nas aulas de Educação Física. Essas narrativas estão fortemente ligadas com o que Rosa Silveira (2011) chama de exemplaridade que

nos subjetiva, ou seja, estabelecem verdades nas práticas culturais que reiteram padrões de uma “moral” de cada sujeito.

Ao optar em utilizar de um percurso metodológico como a (auto)biografia neste estudo, as minhas narrativas estão sendo contadas através das cartas com o olhar de uma professora que também observa outras narrativas que são construídas durante as aulas e que reiteram alguns desses padrões culturais que estão envolvidos em uma rede de poder:

na mesma esteira em que se compreende que as narrativas são práticas discursivas que produzem a cultura familiar, podemos nos perguntar sobre quantas outras instituições, grupos, tribos necessitam desse constante reinventar de histórias e narrativas, às vezes compartilhadas como segredos, mas sempre envolvidas em rede de poder, estabelecendo personagens, causalidades, situações hilárias ou dramáticas, excepcionalidades e vínculos, enfim. (SILVEIRA, 2011, p. 202)

Desta forma, por muitas vezes, essas narrativas são carregadas de estereótipos que Rosa Silveira (2011) chama de personagens e que consagram e definem as imagens de professores e professoras, alunos e alunas dentro do cenário escolar. Essa estereotipagem tem o efeito que “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’.” (HALL, 2016, p. 191). Definindo, assim, o que é aceitável ou não, uma forma que exclui o que é diferente. Essas narrativas multiplicam-se e resistem ao longo do tempo, como por exemplo, o estereótipo de “aluno inteligente”, “a boa aluna” e outros que podem ser observados dentro do ambiente escolar.

São histórias que são constituídas em nosso cotidiano, pelas relações sociais e a escola é um espaço onde incontáveis dessas histórias acontecem diariamente:

A escola está plena delas, construindo imagens de escola, imagens de aluno, imagens de conhecimento escolar, enfatizando contornos e esfumando outros, fixando personagens, apagando diferenças, pondo em relevo outras, riscando fronteiras, confinando grupos... desenhando práticas e delineando perfis (SILVEIRA, 2011, p.207)

Esses estereótipos vão servir como uma manutenção da ordem social estabelecendo limites e definindo esses perfis que serão aceitos dentro da normalidade. Serão definidos quem são os “outros”, “pervertidos”, “pertencentes”, “forasteiros” entre os sujeitos (HALL, 2016). Essa classificação se baseia na hegemonia que exerce o poder constituindo narrativas que funcionarão como uma forma de manter esse poder, principalmente quando se há uma oposição binária que irá se sobrepor aos demais.

5 CONSTRUINDO AS ANÁLISES POSSÍVEIS

As cartas sempre se constituíram como um meio de comunicação informal na minha trajetória. Não cheguei a pensar na potência das cartas como forma de analisar situações das quais me propus a fazer nesta dissertação, fui descobrindo ao longo desse estudo. Foi desafiador escrever as cartas a partir dos meus incômodos.

Para fazer a análise das cartas tensionando os conceitos de corpos, gêneros e sexualidades⁴, três momentos foram selecionados para compor a escrita das próprias cartas e realizar as discussões em torno das concepções e representações desses conceitos. Foram analisadas cinco cartas.

Na primeira carta foi possível analisar as concepções de corpos e gêneros dos/das estudantes através das conversas com esses/essas jovens e vivências nas aulas de Educação Física e a segunda carta a sexualidade dos corpos e a relação com os gêneros. Na terceira e quarta carta, analiso as histórias sobre os corpos para além dos fatores biológicos e por fim, na quarta carta reflito a Educação Física como um espaço escolar para as constituições e representações de corpos, gêneros e sexualidades.

5.1 CONSTRUINDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS RELAÇÕES DE GÊNEROS.

São Leopoldo, 05 de março de 2021.

[...]

Primeiro foi o fato de que apenas uma equipe masculina foi formada, a equipe feminina apesar de demonstrar interesse no início acabou desistindo pouco tempo depois de afirmarem seu interesse. Essas equipes foram formadas por alunos e alunas de um turno escolar no qual trabalhava. A justificativa que se deu para a desistência foi a de que as

4 Utilizo as palavras corpos, gêneros e sexualidades no plural como forma de abranger maiores possibilidades e formas de vivências dessas identidades.

meninas que eram "certas" para jogar acabaram desistindo e a equipe ficaria desfalcada. Ao dizer que divulgaria para outros turnos na escola, as meninas reforçaram a sua não participação, afirmando que não se davam bem com as meninas do turno da tarde.

O interessante é que depois, a equipe masculina questionou quanto a participação da equipe feminina afirmando que da última vez que participaram (da qual eu ainda não era professora na escola e não conhecia a história) elas haviam perdido "de lavada" pois elas eram "muito ruins" e "não sabiam jogar".

Em suas histórias os meninos contavam que também não haviam ganhado os jogos na época, mas o motivo da derrota para eles não havia sido uma suposta "falta de habilidade" e sim o nervosismo em jogo e até mesmo culpando o árbitro com afirmações de que ele "estava roubando" para outras equipes. Fiquei realmente incomodada com aquelas afirmações, pois faltava compreensão de técnicas e táticas da modalidade esportiva (que era o Handebol) para ambos e que o foco principal, pelo menos para mim, era que eles e elas pudessem vivenciar e participar de um evento diferente fora da escola e não a busca de uma vitória. [...]

(Fragmento da carta 05. Primavera 2020)

Destaco no fragmento da carta 05 (APÊNDICE C) apresentada, as habilidades das meninas sendo julgadas pelos meninos. Esta forma de julgamento demonstra como o ambiente esportivo se constitui, muitas das vezes, como um lugar do masculino. O fato de que ambos perderam nos jogos em uma experiência anterior possuíam justificativas diferentes. O próprio julgamento do grupo de meninos demonstrava certa "sabedoria" que as meninas supostamente não possuíam e "conhecer" um pouco mais de uma modalidade esportiva, e neste caso a modalidade de mais conhecimento desse grupo era o futsal, dava o "direito" de atribuir causas e efeitos a performance das meninas de uma modalidade na qual eles pouco conheciam também.

O fato vai ao encontro do que Helena Altmann (2015) já havia observado em alguns de seus estudos sobre essa dominação masculina nos ambientes esportivos da escola e que as meninas ocupavam espaços menores ao redor desses locais. As meninas realizam papéis coadjuvantes onde pouco aparecem nas atividades ou realizam tarefas como “cuidar” dos materiais de seus colegas. Interessante que esse mesmo efeito aconteceu no desenrolar desta história, pois as meninas não participaram das Olimpíadas em questão, não participando também dos treinos preparatórios que eram oferecidos para a participação nos jogos. Mesmo assim, as meninas estavam presentes nos treinos dos meninos e acabavam por exercer este mesmo papel coadjuvante.

A experiência esportiva é historicamente composta por diversos valores tidos como masculinos como, por exemplo, a coragem, força e combatividade (ALTMANN, 2015). Como mencionei a constituição do esporte viril observado pela Helena Altmann (2015) durante a organização das Olimpíadas Escolares em um de seus estudos e a linguagem que reforça os estereótipos de uma masculinidade que está vinculada a uma violência forjada como natural de um homem forte e vitorioso.

A narrativa desses alunos como forma de julgamento carregava esta definição de um esporte de apenas uma masculinidade, já que eles naturalmente teriam mais habilidades que as meninas, mesmo não sendo a modalidade na qual eles realmente tinham habilidades desenvolvidas desde a infância em escolas e clubes esportivos.

A reprodução destas narrativas nas aulas aparece também quando um grupo de meninos se nega a permitir a participação de meninas com a justificativa de “falta de habilidade”, sendo interpretada por práticas sexistas. Essas práticas sexistas também ocorrem quando esse julgamento parte para os seus outros colegas do sexo masculino que não são considerados habilidosos. Essa prática sexista representa uma forma de subjugar a suposta habilidade está ligando a ideia de que o sexo feminino naturalmente “sabe jogar futebol”. A comparação como “jogando que nem uma menina”, “todos os meninos jogam futebol” que são frequentemente

ditas por estudantes são utilizadas como uma forma sexista de desqualificar as habilidades mantendo uma supremacia do sexo masculino quando se trata do mundo esportivo.

Nesse sentido, se considerarmos a história das mulheres dentro do mundo esportivo ao longo dos anos, desde a sua inserção até os dias atuais, podemos notar a disparidade em relação aos homens. Não tenho a intenção aqui fazer o resgate histórico da inserção da mulher no esporte, mas me apego à ideia de que o esporte proporcionou a libertação do mundo privado destinado às mulheres para as esferas sociais e a possibilidade de serem incluídas como espectadoras e atletas. Mesmo com avanços no cenário esportivo em que as mulheres ocuparam e reivindicaram seu espaço, não se pode considerar uma prática igualitária:

Enquanto no século XIX, a participação das mulheres em eventos esportivos restringia-se basicamente a assistência e ao acompanhamento dos maridos, com pouca participação ativa nas provas, ela é hoje muito mais ampla e diversificada. Todavia, isso não significa afirmar que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades no campo esportivo ou que preconceitos quanto à participação feminina inexistam. Não é raro, ainda hoje, encontrar nas escolas de primeiro e segundo graus disparidades relevantes no que se refere ao acesso de meninas e meninos nas atividades físicas realizadas nas aulas de educação física e/ou no âmbito do esporte educativo. Não é raro também a espetacularização e exposição do corpo da atleta como uma forma de erotização, de exaltação da beleza e da sensualidade (GOELLNER, 2006, p.96)

Ao observar quantas mulheres atuam dentro das equipes esportivas em cargos técnicos ou em níveis administrativos que regem essas modalidades esportivas a sua participação é muito inferior (GOELLNER, 2006). Inclusive, posso mencionar os eventos esportivos escolares, amadores e de alto rendimento dentro desta comparação desigual. Arelado a isto está o estereótipo em torno da sexualidade dessas mulheres ou até mesmo a performance voltada para a exposição do corpo das atletas como uma forma de exaltar esses corpos femininos, a beleza e a sensualidade como sendo um atributo da mulher.

Um exemplo dessa exaltação do corpo feminino voltado para a sexualidade e beleza são os esportes jogados na areia que utilizam como uniforme o biquíni, conhecido também como sunquini. Cito o movimento de resistência que vem ocorrendo pelas atletas no Handebol de praia para uma flexibilização da obrigatoriedade do uniforme. O fato foi mais noticiado após a equipe da Noruega ser multada por utilizarem “roupas inapropriadas” após as atletas negarem-se a utilizar o biquíni como vestimenta, optando pelo uso do short. O tensionamento está quanto ao uniforme masculino, que se apresenta como camiseta e bermuda enquanto as mulheres usam o biquíni e top.

A partir desse exemplo de desigualdades dentro do mundo esportivo, posso notar também a existência de uma masculinidade forjada na violência consentida no esporte, e uma feminilidade passiva, que é aceita no mundo esportivo quando expressa a sua beleza e sensualidade. A passividade é uma característica tida como “naturalmente” feminina, assim como a obediência, docilidade, gentileza e comedida. A demonstração de sentimentos e emoções são permitidos para o sexo feminino, quando que ao masculino existe a privação e quando exposto é atrelado a homossexualidade.

Essa ligação das masculinidades e feminilidades com a sexualidade é frequente e utilizada para reproduzir atitudes preconceituosas, de silenciamento e apagamento identitário, pois “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2019, p. 33), uma declarada homofobia atrelada a esta rejeição. Na próxima carta, reflito sobre a educação dos corpos que remete a dualidade de gêneros e a sexualidade como um complemento do gênero:

São Leopoldo, outubro de 2020.

[...] Me dirigi até os materiais para que pudesse distribuir para o grupo quando um dos alunos se aproximou e me perguntou sobre qual grupo ele deveria ficar. Quando me dei conta, a turma havia sido dividida em um grupo de meninos e outro de meninas.

O aluno que me procurou se identificava um menino homossexual, tentei não aparentar surpresa para que ele não interpretasse de forma equivocada. Minha surpresa se deu quanto a divisão da turma, já que em nenhum momento pedi para que fossem divididos em um grupo de meninas e outro de meninos.

Comentei com este aluno que escolhesse o grupo da sua preferência, pois a ideia era a divisão por afinidade de grupo. Ele assentiu e se afastou escolhendo o grupo dos meninos e eu sabia que aquele não era o grupo de sua afinidade. Não interfeiri no momento, dei sequência à aula, mas aquela atitude da turma quanto a divisão do grupo e a escolha desse menino não saíram da minha mente ao longo da aula.

Quando a aula foi encerrada e a turma se encaminhava para a sala de aula, questioneei o aluno sobre o motivo pelo qual ele havia escolhido o grupo dos meninos e ele afirmou que estava acostumado a jogar com os meninos, pois nos anos anteriores ele nunca podia participar com as meninas e que desta forma já estava acostumado com as "brincadeiras" caso elas aparecessem.

Ele demonstrou ter ficado muito feliz em poder escolher e comentou que escolheria as meninas que eram suas amigas caso isso não "causasse" tanto. Nas suas palavras pude sentir o silenciamento da voz dele a partir da imposição de outras vozes. Me senti feliz por poder ter sido uma abertura para uma nova possibilidade de existência desse aluno na aula de Educação Física, mas senti também que este caminho para ele não seria tão fácil e como sabia, não tínhamos muito tempo. No ano seguinte, não dei sequência ao trabalho com aquela turma e ele provavelmente continuou escolhendo o grupo em que seria melhor aceito.

Essa memória foi muito marcante, lembro de como me senti extremamente incomodada com o relato deste aluno, pois refletia o preconceito, a dúvida e o medo de uma aceitação forjada na dor, nas experiências de quem, apesar da idade, já haviam enfrentado coisas que

traumatizaram ao ponto de achar que atitudes preconceituosas fosse meras “brincadeiras”. [...]

(Fragmento da carta 06. Primavera 2020)

Lembro-me do meu desconforto frente aquela situação que relato no fragmento da carta 06 (APÊNDICE D). Primeiro pela forma em que os alunos organizaram a divisão da turma, uma forma na qual haviam aprendido durante a sua trajetória escolar e reforça a forma em que a escola organiza suas estruturas enfatizando diferenças e reforçando características que são atribuídas ao sexo biológico dos sujeitos de forma binária e polarizada (AUAD, 2016).

Segundo fato que me surpreendeu foi sobre a escolha do jovem que me abordou que se identificava como homossexual e que não encontrou naquele momento um grupo para participar da atividade. A sua afirmação sobre estar acostumado com as “brincadeiras” sexistas e heterossexistas demonstram o quanto em sua trajetória escolar as “brincadeiras” foram constantes e um fator determinante para que o jovem não se posicionasse no grupo de sua real afinidade. Apesar de afirmar não haver aqueles tipos de “brincadeiras” naquela turma, preferiu não arriscar escolher o grupo de sua afinidade. A afirmação em estar acostumado com “brincadeiras” demonstra como a escola legitima essas ações com o silenciamento e a negação.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.” (LOURO, 2019, p.36)

A imposição ao ridículo está atribuída às ditas “brincadeiras”. Percebo como está atrelado às representações dos corpos à sua sexualidade e nessas

“brincadeiras” são reproduzidas falas e estereótipos preconceituosos. Partindo dessa ideia de representação dos corpos, a vigilância sobre os meninos é constante, pois “chutar a bola como menina”, abraçar, chorar são características consideradas femininas e são, portanto, interpretadas como adesão a identidades sexuais ou de gêneros (LOURO, 2019).

Através da imposição ao ridículo se perpetua a vigilância e segregação. Ao escolher fazer parte do grupo dos meninos, o jovem evita a exposição que poderia ocorrer de acordo com as suas experiências anteriores. Lembranças que marcaram e que o impediram de se arriscar e participar da atividade com o grupo que realmente gostaria. As identidades subjugadas afirmam e definem a identidade hegemônica, pois é desta forma que essa identidade hegemônica se sustenta e se declara (LOURO, 2019), as identidades só serão “aceitas” quando se aproximam da hegemônica.

Desta maneira, quais as constituições e representações de corpos apresentaram esses estudantes dos quais mencionei no fragmento dessas cartas? Posso perceber a ideia de silenciamento quando o menino escolhe o grupo dos meninos para realizar a atividade proposta, quando podia escolher o grupo das meninas no qual ele possuía mais afinidade, pois Guacira Louro (2019) já aponta de que a homossexualidade é aceita quando silenciada, ocultada e pouco falada. Percebo também o movimento de supremacia masculina no esporte, quando os jovens consideram-se aptos a julgar a performance de suas colegas nas Olimpíadas escolares. Em ambas as situações o sexismo se faz presente em forma de “brincadeiras” consentidas e naturalizadas.

A forma em que os corpos estão em evidência nas aulas de Educação Física se apresenta como um fator marcador de identidades de gêneros e de sexualidades e neste momento retomo, novamente, a esta concepção em que essas marcas estão impressas nesses corpos em evidência. Quando este estudante se afirma como homossexual, ele marca uma de suas identidades, mas a escolha do estudante quanto ao seu grupo de atuação na aula demonstra essa busca na aceitação, pois

escolher o grupo dos meninos o aproximava da identidade de gênero hegemônica (LOURO, 2019).

Desta forma, me questiono se essa escolha poderia ser o modo de fazer parte de um grupo que, segundo os atributos que naturalmente são impostos ao sexo masculino, seria o mais forte e com mais possibilidades de vitória já que percebia o quanto este aluno era competitivo durante as aulas.

Os Estudos Culturais possibilitam refletir sobre essas identidades constituídas através dessas relações entre o “eu” e sua “interação” com o mundo (HALL, 1997), pois a cultura produz identidades. A fragmentação das identidades nas quais antes eram consideradas sólidas sendo elas de gêneros, sexualidades, étnicas e/ou de classe social, por exemplo, possibilitou questionar identidades fixas e pensar sobre identidades móveis.

A fixidez das identidades é uma das formas de manter valores e modos de vida ligados a identidades nacionais, étnicas, religiosas e de classes, pois uma das formas de manterem-se as reivindicações da identidade é a busca aos antecedentes históricos:

O passado e o presente exercem um importante papel nesses eventos. A contestação no presente busca justificção para a criação de novas – e futuras – identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado. Os atuais conflitos estão, com frequência, concentrados nessas fronteiras, nas quais a identidade nacional é questionada e contestada. (WOODWARD, 2014, p.24)

A contestação dessas identidades fixas são características do mundo contemporâneo, em um mundo que Kathryn Woodward (2014) chama de pós-colonial. Um período histórico cujo existe a produção de novas formas de posicionamento devido ao colapso das antigas certezas. São conflitos gerados pelas tensões entre expectativas e as normas sociais. Podemos assumir diferentes identidades e estas mesmas identidades estarem em conflito.

Portanto as identidades de gêneros e de sexualidades são atravessadas por diversas condições temporais e sociais. Assim como a subjetividade de cada indivíduo através da sua historicidade e cultura. As identidades são móveis,

transponíveis e constituídas pelos aparatos produzidos pela cultura e ensinado nas instituições formais e não formais de educação.

São muitas histórias que perpassam o imaginário sobre o corpo humano. A simbologia e a corporeidade como um fenômeno cultural e social na Sociologia constitui uma área chamada: a Sociologia do corpo. Para refletir sobre as concepções de corpos busco o diálogo com autores como David Le Breton (2007), Guacira Louro (2019), Jocimar Daolio (1995), Luís Fernandes e Raquel Barbosa (2016) como forma de possibilitar uma definição dos corpos como uma categoria de análise desta pesquisa na qual apresento no subcapítulo a seguir.

5.2 HISTÓRIAS SOBRE OS CORPOS: PARA ALÉM DOS FATORES BIOLÓGICOS

São Leopoldo, 24 de março de 2021.

[...] Nós costumávamos compartilhar este local entre outros professores e professoras por turno. O horário era cuidadosamente elaborado para que não sobrecarregasse o local de pessoas, o que facilitava nosso trabalho.

Um dia como outro qualquer, o espaço estava sendo compartilhado por muitas turmas ao mesmo tempo, ao terminar a atividade do dia, quando possível, combinamos de deixar alguns jogos simultâneos acontecerem e as turmas ficavam misturadas.

Estava distraída acompanhando um jogo de vôlei que ocorria na quadra quando um trio de meninas, das quais haviam sido minhas alunas no ano anterior, vieram conversar comigo. Elas iniciaram a conversa relatando que sentiam falta das minhas aulas e até o momento o assunto se referia ao vínculo que havia sido criado durante aquele ano com as estudantes. Um misto de nostalgia e saudade acometeu-se em todas nós durante a conversa. Até que o professor delas naquele momento aproximou-se para buscar uma bola e brincou perguntando "o que essas três aí já estão te incomodando?", elas reivindicaram em tom de

brincadeira e eu acompanhei as suas reivindicações acompanhando a brincadeira, logo o professor se afasta. Um silêncio ficou no ar até que uma delas se manifestou afirmando que não gostava de ter aula com um professor machista. Notei um incômodo na sua fala e entendi que a colocação se dirigia ao meu colega. Questionei o motivo de ela definir um professor como machista, sem afirmar que havia compreendido de qual professor ela se referia. A menina relata que o professor priorizava sempre os momentos de jogos aos meninos e que ele pouco as auxiliava, mas seu incômodo maior se deu a partir de uma situação específica em que o professor havia dito que se as meninas não participassem das interséries da escola (jogos que acontecem entre as turmas) ele faria um churrasco com os meninos e elas teriam que lavar a louça.

Eu senti o que elas sentiam. Elas não precisaram justificar ou explicar, pois na troca de olhar que tive com elas havia a compreensão de toda a dimensão da situação. Pelo que pude perceber a participação dessas meninas aos jogos estava sendo imposta pelo professor, pois já tinha ouvido relato do próprio que estava enfrentando dificuldade para que as meninas formassem equipes para participarem dos jogos que ocorreriam tempos depois da conversa que remoro e que uma forma que ele encontrou de que elas participassem foi fazer valer como uma avaliação. Não venho aqui discutir a metodologia e a avaliação da aula do meu colega, mas sim o efeito de uma colocação que condicionou essas meninas a um "lugar onde seria" o da mulher em um churrasco.

Tendo em vista que o objetivo da realização desses jogos entre as turmas era criar um espaço para que houvesse participação das meninas nesses eventos (que eram inexistentes anteriormente), uma participação obrigatória tirava todo o sentido da ação. Magoadas pelo acontecimento houve resistência e o modo em que elas encontraram de resistir a essa imposição foi negar a participação. Recordo muito bem das palavras ditas naquele silêncio reflexivo que se seguiu ao relato, era como se elas dissessem: "É professora, sabemos que a senhora nos entende!", e eu entendia mesmo.

(Fragmento da carta 07. Primavera 2020)

Existe uma concepção ancorada na suposição de que todos vivemos os corpos de forma universal (LOURO, 2019). Um equívoco quando observamos a pluralidade e a diversidade das experiências que vivenciamos com nossos corpos. Portanto, para marcar essa singularidade e subjetividade dos corpos utilizo a palavra no plural, como forma de contemplar a diversidade e pluralidade desses corpos. Numa perspectiva mais generalista os corpos são entendidos apenas como algo biológico e “natural”.

No fragmento da carta 07 (APÊNDICE E), inicio a análise com foco no condicionamento determinante atribuída ao sexo para estabelecer papéis sociais esperados. A intenção aqui não é fazer jus dos métodos de avaliação que o professor utilizou e sim compreender como a sua narrativa representa os corpos com um estereótipo que vem sendo consolidado e reforçado historicamente.

O impacto e tensionamento que remeto é o machismo e sexismo por trás das palavras utilizadas por este professor e que exemplifica uma lógica que David Le Breton (2007) define como classificatória dos sujeitos de acordo com seu sexo. Aqui surge um exemplo claro em que uma característica condicionante está atrelada à biologia do corpo em narrativas cheias de significações.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres (BOURDIEU, 2019, p. 24).

Essa ordem social das significações impressas na linguagem por narrativas, reafirmam o que Pierre Bourdieu (2019), define sobre a afirmação da dominação masculina. A divisão sexual do trabalho, onde neste exemplo, estão representadas as tarefas domésticas que são associadas às mulheres.

Essa distribuição de tarefas, marca a dominação e a ordem de poder que estruturam esses espaços. Ao negar a participação nos jogos, essas meninas estariam sujeitas a ocuparem o “papel feminino”, já que se negavam a estar em outro lugar que foi “concedido” a elas. Ao negar uma resignificação do espaço do qual supostamente elas não deveriam estar, ocorre a suposição de que essas jovens “ocupariam o lugar de uma mulher” em um churrasco, isso em fala de colegas da turma tende a pesar, mas vinda de um professor em que supostamente seria o recurso para um auxílio nessa ocasião, tornou-se para essas meninas um embate muito maior e não somente para elas como também para mim enquanto ouvinte e mulher.

[...] Ao notar que a bola havia sido “perdida” percebi que um grupo de alunos jogavam pedras e tentavam tirá-la de lá quando me ausentei para verificar se poderia substituir o material, notei também que haviam chamado o professor que dividia o espaço conosco para “resolver o problema”, cheguei a dizer que informaria a direção sobre o ocorrido e que já tinha outra bola para continuar a aula. Mas ele prontamente disse que poderia fazer isso, que não precisava me preocupar pois ele buscaria a bola para mim, mesmo afirmando (muitas vezes) não haver necessidade.

Em um primeiro momento vi que ele queria ser gentil e ajudar e aconteceram muitas outras vezes fatos como este quando este professor estava presente, as frases “você não precisa fazer isso”, “estou mais acostumado com esse tipo de coisa” ou “você pode se machucar” surgiram e então compreendi o verdadeiro significado delas. Ouvi também muitas comparações relacionadas ao meu “domínio de turma”, quanto ao meu “cuidado ao conversar” ou até mesmo aos estudantes que “me ouviam mais” e com ele geralmente isso acontecia apenas com um grupo de meninos em eles eram mais “confidentes”, “amigos” e “parceiros” onde havia “conselhos de homens” envolvidos. Até chegar a pedir para aconselhar algumas alunas dele aconteceu. Foram frequentes esses tipos de colocações, não sendo a primeira e nem a última vez que isso aconteceu.

Me senti novamente precisando utilizar dos ensinamentos do meu avô e “marcar” o meu lugar. Vocês podem estar pensando que eram atitudes impensadas e eu concordo. Essas falas são resultantes das narrativas que demarcam os lugares onde a professora é carinhosa, sabe conversar e coloca a ordem na turma e o professor é mais “parceiro” e “amigo”, mas sem muito tato para momentos de determinadas conversas. O fato é que vi uma imagem minha de professora feita por alguns reflexos de uma parte da minha relação com os alunos e alunas, uma imagem carregada de estereótipos e narrativas que eu sentia que não se enquadravam na minha totalidade.

Por mais que pudesse compartilhar experiências de planejamentos com meus colegas, me sentia sozinha nesses momentos.

(Fragmento da carta 07. Outono 2021)

Neste outro fragmento que apresento da carta 07, percebo a presença também dessa divisão sexual do trabalho que Pierre Bourdieu (2019) define. Aqui a presença da divisão do trabalho masculino está expressa a partir da colocação do professor quando menciona “estar acostumado” a realizar esse tipo de atividade, atividade na qual eu supostamente poderia me machucar por ser mulher.

Além disso, esse fragmento da carta 07 mostra outra representação de corpo que está presente nas aulas: a representação do corpo da professora.

Enquanto os professores são apresentados como habitantes “naturais” dos espaços públicos – museus, teatros, bosques, canchas esportivas –, as professoras, por sua vez, são expostas, predominantemente, em ambientes escolares internos – sala de aula, biblioteca, gabinetes e outras dependências – estando, invariavelmente, envolvidas muito proximamente com crianças (COSTA, 2000, p.85).

A ligação em torno da mulher com a maternagem ainda é muito forte e isso se apresenta na constituição no magistério enquanto “profissão feminina” (COSTA, 2000). Isso reflete nas atividades que são consideradas de exercício da mulher que de acordo com a classificação de Pierre Bourdieu (2019) esse caráter é atribuído à suposta “natureza feminina”, colocando a mulher no privado, escondido, baixo, úmido ou invisível.

Essa ideia de maternagem ligadas ao cuidado aparece vinculada ao que me atrevo a chamar de “modelo ideal de professora” em uma perspectiva hegemônica e patriarcal. Essa imagem de outros projetados a minha imagem como professora desconsidera a pluralidade dos sujeitos (ARROYO, 2013), desconsidera a minha singularidade.

Colocar em evidência a afetividade no ensino pode ter um importante significado na política cultural da identidade, naturalizando os vínculos entre gênero feminino e atributos como sensibilidade, ternura, docilidade, paciência e coadjuvação e, assim, contribuindo para manter representações que dissociam as mulheres dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social. (COSTA, 2000, p. 82)

Na citação acima fica explicitada a atribuição da mulher a características que são frequentemente ligadas à maternagem e vinculadas, muitas das vezes, ao ser professora.

Os/as docentes têm a necessidade de redefinir novos perfis de acordo com Miguel Arroyo (2013). A sugestão do autor está na capacidade de reconhecer as condições, as constituições acerca do imaginário das professoras e professores e criar e redefinir novos perfis. É importante reforçar o quanto possibilitar novas existências torna-se um ato de resistência dentro de um sistema que inviabiliza essas possibilidades:

Não podemos esquecer que os jogos políticos e de poder implicados na profissionalização de carreiras ditas femininas são muito fortes. Ainda vivemos em uma sociedade elitista e discriminadora, tributária do patriarcado, em que protagonistas do gênero feminino, entre outros (as), são alvo de variados mecanismos de exclusão e coerção. (COSTA, 2000, p.75)

Seguindo nessa direção e para continuar as reflexões sobre essas relações de poder que narram os corpos, dialogo com o autor David Le Breton (2007) que em um de seus estudos considera que a sociedade ocidental configurou alguns modos de narrar os corpos, são o que ele nomeia como as lógicas culturais e sociais do corpo. As análises do autor são importantes para pensar corpos, gêneros, sexualidades e a Educação Física escolar.

Nesse caminho descrevo algumas lógicas culturais para discutir sobre esses modos de se narrar os corpos. A primeira lógica é a técnica do corpo, os gestos necessários em técnicas corporais que são classificadas e distintas dependendo de sexo, classe social, idade e profissão. Como por exemplo, o ato de tricotar remete a determinados indivíduos diferente do ato de pescar, podendo ainda acrescentar outros marcadores como classe social ou idade.

A segunda e terceira lógica de acordo com David Le Breton (2007), abordo juntas, pois existe uma ligação interessante entre elas quando associadas às questões de gêneros: a gestualidade e a expressão dos sentimentos. Para David Le Breton (2007) a gestualidade são as ações do corpo em relação com o outro como, por exemplo, em rituais de despedida ou saudação. Esses rituais não são universais, em cada grupo social será aceito algum gesto para desencadear algum rito, o que vale para vivenciar os sentimentos.

Os sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas implícitas. Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas etc. O amor, a amizade, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva etc., não são realidades em si, indiferentemente

transponíveis de um grupo social a outro. As condições de seu surgimento e a maneira como são simbolizados aos outros implica uma mediação significativa. (LE BRETON, 2007, p.52)

Para as mulheres é permitido “mais sensibilidade” pela associação a uma suposta fragilidade do sexo feminino. Aos homens é negado o choro e o sentimento de dor, não sendo condizentes as características destacadas como supostamente masculinas, é preciso ser “forte” assim, o choro está associado à fragilidade atribuída às mulheres. Desta forma são encorajadas as manifestações condizentes a cada papel, como proposto pelas máximas “mulheres são sensíveis” e que “homens não choram”.

Assim as mulheres que não aparentam ser “sensíveis” ou “sentimentais” como supostamente deveriam e os homens que supostamente são sensíveis e demonstram suas emoções, são constantemente vigiados, algumas vezes punidos e excluídos como se a constituição dos gêneros estivesse ligada a demonstrações de sentimentos e a gestualidade dos sujeitos.

Em relação às práticas de Educação Física, a gestualidade pode ser ligada a técnica corporal no sentido de determinadas modalidades esportivas trazerem uma carga generificada, ou seja, demarcando os “esportes femininos” e os “esportes masculinos”, temática que pretendo discutir mais adiante.

Percebo neste momento um movimento de resistência das meninas que se negam a participar de uma competição por não concordarem com atitudes sexistas de seus colegas e professor. Esse movimento exemplifica o que Jocimar Daolio (1995, p.36) diz quando “Cada cultura pode enfatizar ou limitar um ou alguns sentidos.”

Para Jocimar Daolio (1995, p. 41) “O que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais.”, pois atribuir atrelar

ao corpo somente uma constituição biológica se torna reducionista e desconstitui seu caráter social e cultural do qual esses corpos estão inseridos. As instituições e a Educação Física fazendo parte dela, precisam pensar e considerar o sujeito como social e cultural.

As diferenças culturais exercem no corpo suas marcas, Jocimar Daolio (1995) descreve isto exemplificando sobre a forma em que podemos identificar uma pessoa de outro país pelo tipo de gesto de saudação, pelas danças e até mesmo em uma partida de futebol ao observar os atletas existe a possibilidade de observar essas particularidades de um grupo.

O corpo é o meio em que as similaridades são incorporadas e aprendidas sobre a cultura (DAIOLO, 1995). Desta forma, o corpo também é compreendido como uma constituição social, na qual não se pode pensar apenas nas características biológicas como definidoras dos seus modos de ser e estar. Estas formas de ser e estar serão aprendidas de acordo com uma sociedade específica e que definirão os tipos de corpos que são aceitos.

Ao pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo puramente como biológico, como um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de racionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. (DAIOLO, 1995, p.36 e 37)

O conceito de corpos periféricos utilizado por Luís Fernandes e Raquel Barbosa (2016) permite refletir acerca das fronteiras que são delimitadas pelas suposições de corpos universais e hegemônicos “a construção social de uma normatividade em torno do corpo, que vai constituir-se como lugar a partir do qual produzimos distâncias, estigmas e rejeições e, conseqüentemente, aquilo a que chamaremos de corpo periférico” (p. 77). Esses corpos periféricos serão os que se afastam dos modelos hegemônicos. Uma forma de delimitar fronteiras onde serão

geradas as diferenças e rejeições. Os corpos hegemônicos estão centralizados e os que não atendem as expectativas estão nas suas periferias.

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais. (LE BRETON, 2007, p.7)

Na perspectiva do autor, o corpo é uma das vias da experiência social e cultural, é através dele que se dá a relação com o mundo. Os sistemas simbólicos, e aqui podemos incluir as palavras e a linguagem, atuam como forma de significar a existência de si e dos outros. O corpo aqui funciona como o fio tradutor das relações de um determinado tempo, lugar, subjetivado pelo indivíduo através das relações com outras pessoas dando sentido, valor, familiaridade, comodidade a formas de estar no mundo.

Para os autores e autoras que venho estudando a concepção de corpos vão além dos fatores biológicos, que são inegáveis. Os corpos são históricos para Guacira Louro (2019) e a partir dessa historicidade que os corpos ganham sentido social dentro do contexto de uma determinada cultura e David Le Breton (2007) corrobora com esta ideia atribuindo à historicidade a possibilidade de mutabilidade pela interação social. Os corpos, desta forma, têm uma capacidade mutável. Se os corpos são constituídos nas relações sociais isto envolve um sistema de relações e normas impostas pelas lógicas hegemônicas. O consumo, a mídia, instituições renovam as marcas que mantêm e valorizam determinados corpos em detrimento de

outros, assim tensionando as relações de poder na arena das políticas voltadas aos corpos e modos como sujeitos constituem suas identidades de gêneros.

De acordo com David Le Breton (2007, p. 19), “o homem não é o produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico”, a partir dessa interação com a cultura desconstitui a máxima de que o “homem não é produto do corpo” desestabiliza o argumento que os corpos são determinados apenas por fatores biológicos, os usos que fazemos dos nossos corpos, a forma como cuidamos, o alimentamos, e interagimos com os outros corpos são determinados pela nossa imersão social e cultural.

Para Luís Fernandes e Raquel Barbosa (2016, p.72), “a experiência física é sempre mediada e modificada através das categorias sociais”, portanto a experiência dos corpos, passam a ser constituídas pelas relações sociais entre essas categorias podendo ser interpretadas como identidades. Os corpos funcionam como ligações diretas com o mundo e as identidades são marcadas neles. Desta forma, a cultura ocidental teve e tem o propósito de regular, civilizar, vigiar os corpos dos sujeitos, punido aos que não se adaptam aos padrões hegemônicos. De acordo com David Le Breton (2007), a civilidade torna-se fundamental para manter o poder nas sociedades dominantes.

Pensar o corpo como as representações identitárias, como propõe David Le Breton (2007) é desvincular o corpo como “natural”, desmistificar os papéis atribuídos ao que ele chama de ator. Corroborando com esta concepção, Guacira Louro (2019, p.17) aponta para o fato de que nós moldamos nossos corpos a partir de “diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, morais, dos grupos a que pertencemos.”, essa adequação aos critérios impostos pela cultura são os papéis atribuídos aos sujeitos homens e mulheres.

Na perspectiva da Guacira Louro (2019) e de Luís Fernandes e Raquel Barbosa (2016) muitos são os espaços que se dedicam a controlar os corpos, entre

eles a escola. Os corpos são vistos como um objeto a ser controlado com a finalidade de manter uma ordem e “A escola primária é o lugar inicial da imposição da ordem corporal: o estar sentado, o olhar o professor, o não falar, o aguardar a vez, o conter os gestos, o controle das necessidades fisiológicas.” (FERNANDES E BARBOSA, 2016, p. 73).

A ordem corporal na sala de aula segue a mesma ordem em que a sociedade exige e que vem remeter a ideia de “civilidade” também discutida por Guacira Louro (2019) e David Le Breton (2007). Discutirei nas próximas seções sobre o papel da escola na construção dessas “civilidade”, em específico, dentro da Educação Física Escolar.

5.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO O ESPAÇO ESCOLAR PARA A CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE CORPOS E GÊNEROS

A palavra gênero começou a ser utilizada pelo movimento feminista desde a década de 60. A utilização da palavra se deu como uma rejeição à predisposição biológica, uma forma de designar também as relações entre os sexos (SCOTT, 1995).

Neste momento estabeleço um diálogo com Joan Scott (1995) para introduzir as reflexões sobre gêneros. A partir da proposta de utilização de gênero como uma categoria analítica, desloca-se a centralidade da categoria mulher utilizada pelo movimento feminista da década de 60 para a relação entre os sexos considerando as “conotações sociais” em contraste das “conotações de sexo”.

O que Joan Scott (1995) propõe é desconstruir o caráter permanente da oposição masculino-feminino como uma lógica de oposição como dominação-submissão. Desconstruir essa polaridade de gêneros possibilita pensar em diversidade, pluralidade e formas de existências e vivências de masculinidades e feminilidades. A dimensão das diferenças anatômicas dos corpos não é negadas

pela Joan Scott (1995) e isto se torna bem interessante quando penso na construção do corpo biológico como a definição das diferenças, a problemática encontra-se em fixar os significados e representações a partir desta disposição biológica, condicionantes e binárias.

Esta forma de fixar e condicionar as representações causam uma hierarquia que Joan Scott (1995) considera como formas em que os significados culturais dessas diferenças dão sentidos e posicionam o sujeito dentro dessa hierarquia social. Guacira Louro (1997) corrobora com o esse deslocamento da centralidade da categoria mulher e afasta a posição essencialista direcionando a categoria gêneros para um processo e uma construção das relações entre gêneros. Além disto, de acordo com a autora, a lógica dicotômica estabelece uma lógica de contraposição dos gêneros gerando hierarquias às fronteiras, demarcando os gêneros que permeiam a periferia normativa.

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. (LOURO, 1997, p.34)

E se anteriormente foram discutidas as formas em que os corpos são significados, constituídos e alterados pela cultura, quando pensamos gêneros ou sexualidades essas discussões também estão presentes. Neste âmbito onde corpos, gêneros e sexualidades são interpelados a partir das relações sociais formarão identidades que dão sentidos de pertencimentos a determinados grupos sociais. É importante reforçar o caráter dessas identidades contemporâneas como, transitórias, mutáveis, performáticas que abarcam este sentido de pertencimento. A partir do sentido de pertencimento e as relações de poder que envolvem as relações sociais, cria-se o “outro”.

O reconhecimento do “outro” daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. de modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com os padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 2019, p. 18)

A partir do reconhecimento de identidade, o “outro” demarca as fronteiras entre os que são representantes da norma e os que ficam nas margens. O que remete ao conceito de corpos periféricos de Luís Fernandes e Raquel Barbosa (2016), os sujeitos que não atendem as características supostas a categoria binária de gêneros serão os gêneros periféricos.

Nas reflexões que fiz até aqui, as fronteiras de binaridade de gêneros estão bem definidas. O conceito de corpos periféricos de Luís Fernandes e Raquel Barbosa (2016) no qual citei anteriormente, se aplica perfeitamente nessa composição, pois quanto mais distante dessa norma, mais periférico. Desta forma, onde está o lugar das pessoas transexuais ou sem gêneros definidos nessas concepções de corpos em que se aceita somente um ou outro? Essas são as identidades de gênero periféricas.

A partir da reflexão de Guacira Louro (2019, p.18) no excerto “Em nossa sociedade, a norma estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser referência que não precisa ser mais nomeada.” quem não se encaixa nessa definição será nomeado, marcado como periférico estando em constante luta por legitimação.

Essas significações ganham forças e deixam de ser representações para tornarem-se realidade e verdade absoluta (LOURO, 2019). A mulher como segundo sexo e homossexuais como desviantes dos padrões de normalidade, por exemplo. Essas “verdades absolutas” circulam e produzem sentidos sociais que dão poder a norma para falar também pelos “outros” pela negação ou subordinação, o que

reforçam o papel político das identidades (LOURO, 2019). A vigilância se torna um ato fundamental para as relações de poder.

Com isso estou afirmando que o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar. Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações, como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. Educa-se o corpo também no esporte, no lazer e nos projetos sociais. (GOELLNER, 2010, p.74)

Na perspectiva da autora, os corpos necessitam ser educados dentro desses padrões. Assim, diversas instituições exercem um importante papel de educadoras desses corpos, constituindo marcas, lugares e significados. Para pensar sobre essas formas de educação dos corpos retiro dois fragmentos das cartas que escrevi para refletir:

São Leopoldo, 03 de janeiro de 2021

[...]

Em uma retomada de ideias na aula que deu sequência as discussões, foi lançada a proposta de leitura de uma reportagem sobre a desigualdade salarial entre as equipes de futebol feminina e masculina e após a leitura, cada um deveria comentar e discutir em fórum aberto na sala de aula do Google. A maioria dos estudantes afirmavam que mulheres realizavam o mesmo trabalho que os homens, portanto deveriam ter o mesmo salário e condições de trabalho. Essas discussões seguiram o viés de reivindicação do espaço da quadra, quando ocorriam as aulas presenciais de Educação Física, que foram levantadas pelas meninas na aula anterior. Mas uma das respostas me chamou a atenção por ser a única oposta a todas as outras e a oposição me surpreendeu por

estar repleta de uma narrativa hegemônica. Aquela resposta me deixou um tanto triste e reflexiva. Um dos alunos mencionou a questão da geração de renda da modalidade do futebol enquanto esporte de consumo e a sua opinião levantou uma outra discussão na turma pois ele afirmava que esporte feminino não vendia, não era consumido (por ele) e que não havia necessidade de investir em algo que não "não valia a pena" e desta forma ele concordava que os salários permanecessem desiguais.

Fiquei pensando muito na colocação do aluno e nas respostas opostas que se seguiram ao comentário dele. Primeiro ao pensar que estas afirmações continham alguns fatos. O esporte midiático se constituiu como geração de renda e que o consumo dele é realizado, em grande parte, pelo público masculino. Me senti feliz por acompanhar certas mudanças com relação a esse cenário, existem mais mulheres participando e acompanhando esse universo. Segundo, me senti incomodada pelo fato dessa fala estar tão carregada de afirmações que se refletiam no cotidiano escolar das aulas presenciais de Educação Física, pois este menino foi o único que expressou através de sua escrita o que muitos reproduziam em suas ações quando deixavam de passar a bola para uma menina no jogo ou deixavam de escolher uma menina para sua equipe pois as consideravam inaptas de habilidades e até mesmo quando usavam palavras sexistas para "brincar" com os seus colegas que não eram tão habilidosos. Esses meninos que se expressavam pela escrita a favor da igualdade eram os mesmos que reproduziam as desigualdades nas aulas presenciais.

(Fragmento da carta 08. Verão 2021)

No momento em que estava escrevendo a carta 08 (APÊNDICE F), recordo de sentir como se ela emanasse representações e significações de narrativas cheias de intensidade que nos surpreende que uma aula pode proporcionar.

Recordo de ficar extremamente reflexiva depois de ler todas as respostas dos alunos e alunas dessa turma. A resposta do aluno ao relatar que o esporte feminino

“não vendia” e que, portanto não precisaria de investimento, levantou muitas críticas das meninas que afirmavam que assistiam e consumiam produtos esportivos e dos demais meninos que não concordavam com o posicionamento de seu colega e que ao mesmo tempo eram os que não efetivavam a participação das meninas nas aulas de Educação Física, quando realizadas presencialmente, antes da pandemia de COVID-19 modificar o formato das salas de aula e da escola.

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca definidora de identidade; perguntar também, quais os significados que, neste momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência (LOURO, 2019, p.16).

A modernidade vislumbrou produzir o sujeito disciplinado que necessita se adequar aos padrões de uma sociedade de leis universais reguladoras e a instituição escolar constitui sujeitos com subjetividades reguladas. A Educação Física como área de conhecimento vem exercendo essa função regulatória por meio dos conteúdos dispostos nos currículos escolares.

Neste caminho, utilizo as autoras Helena Altmann (2015), Guacira Louro (1997), Silvana Goellner (2013), Paula Silva et al (2008) e Daniela Auad (2006) para problematizar essas relações nas aulas de Educação Física.

A escola vem sendo um local onde as concepções hegemônicas de corpos e gêneros vêm sendo reforçadas. Como dispositivo de regulação, controle e vigilância dos corpos, a escola definiu padrões esperados para meninas e meninos. São esperados das meninas a organização dos cadernos, falar baixo, obediência e ordem. Aos meninos existe certa flexibilização e aceitação da resistência em desenvolver essas características.

Reflico nesta direção sobre como a Educação Física escolar vem sendo pensada como forma de amenizar alguns comportamentos desviantes. Atrelada a

isto estão os discursos salvacionistas do esporte como forma de normatizar os indivíduos devido aos valores que são atribuídos às práticas corporais (LOURO, 1997). Foram muitas as vezes que ouvi esta afirmação de que a prática corporal “melhorou o comportamento” ou que ajudava a “aprender regras”. A questão que quero aqui reforçar é o caráter regulatório que as práticas corporais, na escola, vêm sendo constituídas.

É importante pensar na Educação Física como espaço na escola onde existe uma responsabilização na formação esportiva dos sujeitos. Para Helena Altmann (2015), essa responsabilização limita a prática pedagógica e até mesmo as instâncias que atuam com alto rendimento.

Os esportes são conteúdos curriculares da Educação Física, mas a associação a somente esta vivência desconsidera outras expressões corporais. Esta ideia também está vinculada ao que Helena Altmann (2015, p.57) problematiza e considero importante para compreender uma das funções da Educação Física escolar “Embora o esporte seja um importante conteúdo de educação física, a aula de educação física não é sinônimo de treinamento, professores não são técnicos e alunos não são atletas.”. As aulas de Educação Física, e aqui tenho utilizado com letra maiúscula por se tratar de uma área de conhecimento, tematiza os conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento e elas não se baseiam somente nos esportes coletivos ou ginásticas.

A monocultura do esporte ainda traz consigo uma bagagem do que Helena Altmann (2015) chama de demonstração de habilidades, o que inviabiliza o acesso aos que não são considerados habilidosos.

A possibilidade da aprendizagem do esporte é um direito de crianças e adolescentes, não necessariamente para se tornarem atletas, mas para que o esporte seja uma experiência possível nas suas vidas também como forma de conhecimento, de socialização, de lazer, de divertimento ou como cada um queira significar sua relação com essa prática social. (ALTMANN, 2015, p.66 e 67)

O que quero dizer com essa reflexão em torno do campo da Educação Física escolar é que priorizar determinados conteúdos e minimizar outros reforçam algumas concepções que são vinculadas às práticas corporais. Priorizar apenas determinadas práticas impossibilita novas vivências e formas de experimentar o movimento. Ao identificar as aulas como lugar para demonstração de habilidades penso nos que são considerados pouco habilidosos. Qual o lugar dos corpos pouco habilidosos nas aulas de Educação Física? As aulas de Educação Física não são para todos e todas?

São Leopoldo, novembro de 2020.

Estimadas leitoras e leitores

Quando fui estudante recorro do lugar que ocupava na Educação Física, era habilidosa então as aulas eram o lugar em que me "sentia em casa", me dava a sensação de pertencimento. Uma vez em uma disciplina da graduação o professor perguntou sobre o que faziam os alunos que não participavam das aulas de Educação Física na nossa época de estudante e eu pensei muito em meus colegas que não participavam. Para meu espanto eu não sabia, na posição de participante não me permiti pensar em quem não participava. Foi aí que decidi que não queria ser a professora que não notava esses alunos, eu me preocuparia e cativaria esses/essas estudantes.

Quando estou atuando nas escolas, busco conversar muito com esses jovens. Certa vez em uma turma na qual conhecia boa parte dos alunos e alunas, percebi que algumas meninas se negavam em participar do jogo de futsal e que conversavam e argumentam com outras meninas da turma tentando convencer todo o grupo a não participar. Ao me aproximar e questionar o motivo pelo qual elas não gostariam de participar, o grupo de meninas alegou que preferiam jogar

separadamente dos meninos. Me senti surpresa, pois elas realizavam atividades mistas quando propostas em outras aulas. As meninas explicam afirmando que exclusivamente no futsal os meninos não passavam a bola para elas, pois elas “não eram boas” e esses meninos “ficavam” muito brutos quando jogavam futebol.

Me perguntei o quanto essa brutalidade estava associada a violência consentida através do esporte e o quanto dessa “brutalidade” estava relacionada em afugentar as meninas do jogo. Creio que existe um misto de cada uma dessas proposições.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.

(Carta 09. Primavera 2020)

Nessa situação descrita nesta carta 09, o futsal foi a razão para segregação, pois as meninas alegavam falta de habilidade, sendo um motivo para que a bola não fosse passada para elas, além disso o “ficar bruto” dos meninos inibia as meninas que achavam que podiam se machucar durante a atividade.

Para Helena Altmann (2015, p.140), “Menor habilidade e domínio é critério de exclusão ou de menor participação no jogo, mas também de constrangimentos sociais aos quais os meninos estão mais sujeitos.”, desta forma os menos habilidosos são excluídos do jogo, como as meninas nesse caso que relato. Vale a pena ressaltar que a cobrança de que os meninos pratiquem esportes é constante e que o pratiquem bem, principalmente quando comparado às meninas (ALTMANN, 2015). Além disso, a efetividade feminina no esporte sempre é questionada, pois segundo Guacira Louro (1997, p.73) “A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens, possivelmente, ainda é aceita.”, o que retoma a ideia da constituição dos corpos definidos por fatores biológicos.

As autoras Guacira Louro (1997), Paula Silva et al (2008), Silvana Goellner (2013) e Helena Altmann (2015) corroboram com a ideia de que historicamente o esporte se constituiu como um campo majoritariamente masculino e vem sendo um

lugar de constituição de masculinidades e feminilidades e aqui acrescento não só o esporte, como outras culturas corporais de movimento que tem sido generificadas.

Essas representações não são fixas, mas elas marcam os corpos e generifica⁵ através dessas práticas corporais de movimento, já que são constituídas pelos discursos e relações sociais (SILVA ET AL, 2008). Esses discursos constituem os currículos da Educação Física, assim como estão representados na mídia e em outras instituições.

Pensar de que modo a Educação Física Escolar tem se sido um espaço de constituição e consolidação das representações de corpos, gêneros e sexualidades torna-se necessário refletir este tempo-espaço-mundo em que nos tornamos superfícies de inscrições e deparamo-nos com o questionamento das diferentes formas de essencialismos. Encontramo-nos frente a desconstruções de perspectivas identitárias em torno das sexualidades, das identidades nacionais e étnicas, geracionais, religiosas, de classe, entre outras. Vivemos em um panorama em que diferentes grupos reclamam sua representação diferencial no espaço societário e fundamentalmente reclamam sua representação no currículo da escola contemporânea.

Tomando como referência os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre currículo, o autor considera que as escolas e os currículos como artefatos culturalmente constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, retratam as narrativas hegemônicas de corpos, gêneros e sexualidades. Assim, é possível considerar que a Educação Física escolar e os modos como os professores e professoras e Educação Física efetivam suas práticas está permeada dessas narrativas e representações.

A Educação Física apresenta-se como uma disciplina composta por muitas regras e que ao longo de sua história foi utilizada para propagar diversas formas de regulações constituídas ao longo da história da Educação Física como área de conhecimento.

5 Utilizo a ideia da legitimação de performances consideradas “certas” e a punição de performances consideradas “erradas” (BUTLER, 2019) para definir a generificação dos corpos, é justamente nesse movimento que as relações de poder vão exercendo e naturalizando as diferenças entre os gêneros.

Para refletir sobre algumas dessas formas de constituição da Educação Física escolar, remeto a herança eugênica na Educação Física através do diálogo com André Silva (2012) e as representações dos corpos em instituições não escolares com as autoras Márcia Figueira (2002) e Johanna Mühlen (2009).

O trabalho de doutorado de André Silva (2012) propõe investigar os modos de Eugenia e Biotipologia nos processos de constituição disciplinar da Educação Física através de uma narrativa de como esses modos estão inseridos nessa área da ciência, assim como mecanismos e efeitos nas suas relações. O autor analisa através de documentos as produções relacionadas na e para a Educação Física sobre os modos de Eugenia e Biotipologia por volta dos anos 1930 a 1940.

Ao longo do estudo são relatados como a propagação de uma ideia de melhoria da raça foi moldado junto à Educação Física como uma forma de regular os indivíduos através do corpo exercitado, um corpo belo e sem defeito que serviriam de exemplos de como ser mulher e homem na sociedade. O autor utiliza alguns conceitos de Foucault como noções de disciplina, biopoder e dispositivo que permeiam as noções da época.

As aproximações da biotipologia nos debates acadêmicos foram apropriadas pela Educação Física atribuindo um dispositivo de construção do saber organizando as práticas escolares e de clubes esportivos. Importante ressaltar que muitas informações que são discutidas neste estudo cabem para uma reflexão atual em como a Educação Física escolar possui algumas características que podem ser consideradas heranças dos modos eugênicos e biotipologistas.

Quando a Educação Física passa a ser um importante instrumento para disciplinar corpos, com um viés de “higienizar a população”, a eugenia torna-se elemento fundamental para manter o discurso da época. Considerando o corpo como meio onde transpassa virtudes e desvirtudes, utiliza-se a disciplina para a civilização do sujeito.

A biotipologia entende-se como a classificação e mensuração de corpos com intuito de orientar de acordo com as suas especificidades. Segundo André Silva (2012, p.16) “O esporte, as ginásticas e as práticas corporais de movimento

deveriam ser prescritos a partir das características constitucionais de cada sujeito, uma intenção de cultivar corpos mais produtivos”.

Essa ideia de explorar potencialidades do corpo devido ao biotipo ainda está muito presente quando se trata da Educação Física escolar. Pensando ainda no contexto escolar, Helena Altmann (2015) afirma que as aulas de Educação Física têm a tendência em ser uma exposição de habilidades, o que não se distancia da ideia de exposição dos corpos perfeitos e exercitados específicos para cada modalidade.

Em sua função de docilizar, enquadrar e adestrar os corpos, a disciplina os faz geradores de força e, para tanto, centra-se nos corpos, tornando-os individuais. Cabe destacar que docilizar, aqui, perpassa necessariamente e exclusivamente o adestramento do corpo enclausurado, mas também o do liberto que aprende como se comportar em uma sociedade disciplinar e a se identificar como indivíduo. (ALTMANN, 2015, p.29)

A construção disciplinar da Educação Física criou espaço de regulação. Aproximando-se da visão do corpo em exercício para a salvação de indivíduos “desvirtuados” que traz a forma de se comportar para um sujeito livre e adestrar o corpo enclausurado e esse adestramento funciona como uma forma de salvamento.

Essa construção da Educação Física como espaço de regulação desenvolvido na escrita de André Silva (2012) é apontada também por Helena Altmann (2015). Percebo vestígios dessa regulação ditada por modelos eugênicos e biotipologistas produzidos a tanto tempo em narrativas, tanto de colegas de profissão quanto dos próprios alunos e alunas. Um exemplo disto imaginem a situação em que a narrativa de alguns docentes e refira ao fato de “tal aluno” possuir ou não um biotipo para determinada modalidade do tipo “pernas compridas para salto em distância” ou “boa altura para vôlei ou basquete”. Essas narrativas me remetem ao questionamento de quais as concepções de corpos temos nas aulas de Educação Física? Que lugar esse corpo pode ou não ocupar na aula?

O estudo da Márcia Figueira (2002) compreende os corpos, mais especificamente os das meninas, e a mídia como constituidora de representações. A

autora analisa as narrativas das edições da revista *Capricho* entre 2000 a 2001 e as pedagogias culturais que ali estão representadas noções de corpos.

Ao longo de sua análise a autora estabelece reflexões sobre o poder de exercer legitimidade de discursos sobre a constituição de feminilidades e masculinidades.

Uma reportagem de uma das edições da revista caracterizava como “Meninas infiltradas” as jovens que praticam alguma modalidade esportiva tida como masculina. Ao referir-se a essas meninas como infiltradas os estereótipos são reforçados e ligados a biologia do sexo, pois infiltrar-se, como a autora mesmo reforça, é entrar aos poucos em um lugar onde naturalmente não deveria estar. Para estabelecer estas reflexões a autora utiliza-se dos Estudos Culturais para compreender como o dispositivo da mídia traz representações de modos de ser no mundo.

A *Capricho* é, portanto, um local a constituir garotos e garotas. A dizer que é apropriado ou não fazer, comer, praticar, namorar, vestir, ser, parecer. Ou seja, a produzir formas de ser masculino e de ser feminino. Formas também de produzir o corpo cuja aparência imediata deve dizer de um ou outro sexo. Afinal, num tempo em que o corpo é o lugar da identidade sua aparência é o local primeiro da inspeção e também o do controle. (FIGUEIRA, 2002, p. 154)

As relações de poder e controle estão muito presentes nas reportagens da revista como uma forma de ditar o que é ser feminino e masculino de acordo com padrões aceitos por uma sociedade patriarcal. E se isto ocorria em uma revista destinada a jovens de uma determinada classe social em 2008, penso nessa repercussão atualmente com a popularidade das redes sociais.

A autora traz alguns elementos que se configuram em uma submissão das meninas quanto a ouvir a opinião masculina a respeito das suas aparências enquanto meninas praticantes de alguma modalidade esportiva. Quando algum menino diz preferir as “mais recatadas” isso implica em toda uma constituição do

corpo feminino fragilizado que vem se estabelecendo ao longo dos anos como visto objeto de preferência para o relacionamento afetivo.

Uma visão semelhante quanto à constituição de femininos e masculinos é apresentada no estudo da Johanna Mühlen (2009) que objetiva analisar as representações de homens e mulheres atletas nos textos produzidos pelo Site Terra durante a realização dos jogos de Pequim 2008.

A forma de representação das mulheres está muito associada à busca de focar em atributos ditos femininos nessas reportagens. Como o foco direcionado a diferentes atribuições quando os/as atletas subiram ao pódio. Atletas americanas que levaram seus filhos para receberem as medalhas foram destaque na notícia. A maternidade torna-se o foco principal da reportagem quando ela não é vista como uma representação dos homens, a paternidade é a de complementação e não uma “vocação” como é o caso das atletas femininas e que é analisada pela autora. Além disso, outro destaque é a graciosidade, beleza, elegância, a gestualidade e movimento das mulheres, naturalizando essas características as mulheres. A autora aborda o uso dos uniformes extremamente curtos como uma forma de “trazer” feminilidade, como um corpo performático feminino pudesse ser visto através da sexualização de seu corpo.

A exposição do corpo é extremamente diferenciada quando analisados homens e mulheres. O fato que mencionei sobre a reivindicação das norueguesas atletas de Handebol de praia não foi um caso isolado em 2021, essas reivindicações vêm sendo questionadas há anos.

As narrativas que se constituem através desses espaços midiáticos em ambas as pesquisas analisadas demarcam uma fronteira de pertencimento onde os corpos se constituem através de modelos considerados aceitos. É muito importante pensar na mídia como um grande artefato que produz e constitui identidades de um determinado tempo (FIGUEIRA, 2012; MÜHLE, 2009).

Todos os trabalhos, portanto, tem uma forte ligação à constituição dos corpos que de alguma forma é uma ferramenta de regulação. Muitos textos são utilizados para a produção dessas regulações, seja ela uma revista adolescente, um site de

reportagens esportivas ou até mesmo instituições como família e escola. Todas essas formas constituem saberes sobre representações de corpos e identidades são através dessas narrativas de formas de ser e estar no mundo e interpretações de significados sociais que além de delimitar fronteiras, demarcam diferenças sobre as perspectivas de corpos.

6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Além da dissertação, um dos resultados do mestrado profissional se configura na proposta de um produto educacional. Considero parte importante da formação como uma forma de compartilhar os conhecimentos produzidos, possibilitando o acesso da comunidade de modo geral.

Penso que as reflexões sobre as concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades são fundamentais na formação de professores, tanto nos que estão iniciando a sua trajetória acadêmica, assim como os que já estão atuando na docência.

Levando isto em consideração a proposta de produto educacional baseia-se em um curso de formação, direcionado a professores/as de Educação Física e acadêmicos/as do curso de licenciatura em Educação Física.

O curso será dividido em três momentos que ocorrerão de forma síncrona com duração de uma hora por encontro, totalizando três horas. A divulgação será feita utilizando as redes sociais (APÊNDICE G). Os interessados/as deverão previamente realizar a inscrição através de um formulário no Google Forms manifestando seu interesse. A confirmação de inscrição será encaminhada para o e-mail do participante com as informações das aulas com o link de acesso para a participação no encontro pelo Meet.

Intitulado como “A Educação Física escolar e as relações de gênero”, o curso tem como objetivo principal discutir as relações de gêneros e sexualidades no contexto educacional, mais especificamente, na Educação Física. Entre os objetivos específicos do curso estão: (1) refletir as noções de gêneros, sexualidades e suas implicações na educação, (2) refletir as práticas generificadas na escola e (3) discutir a Educação Física escolar as relações de gêneros contextualizando os corpos e as sexualidades.

Quadro 2 – Organização do curso de formação

Aula	Temática	Professor/a	Duração
1	Discutindo noções de gêneros, sexualidades e as implicações na educação.	Profª Drª Rita Cristine Basso Soares Severo	60 minutos
2	Práticas generificadas no contexto da escola	Profª Daiane Tressoldi dos Santos	60 minutos
3	A Educação Física escolar e as relações de gêneros.	Profª Khrysalis Pires de Castro	60 minutos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São Leopoldo, 30 de outubro de 2021.

Estimadas leitoras e leitores,

Não poderia deixar de escrever as considerações finais desta dissertação de outra forma que não fosse através de uma carta. A proposta da escrita das cartas me trouxe a vivacidade de um misto de sentimentos semelhantes ao que me ocorreram quando as situações descritas aconteceram. Trazer essas situações à tona e lembrar desses sentimentos, analisando com o olhar de uma pesquisadora, foi um processo intenso e de autoformação que me deixou com uma sensação de realização inexplicável.

Não achei que, ao escrever cartas, esse desafio seria tão satisfatório. Deixei que esses incômodos que me levaram a escrever as cartas, passasse a ser um aprendizado e um processo de reflexão da minha própria prática docente. A escrita de cartas me parece agora algo fundamental e que potencializa estudos e análises profundas. Com certeza tenho outro olhar para as cartas a partir dessa dissertação. Um olhar mais apurado sobre a potência que ela pode proporcionar.

Na epígrafe deste trabalho trouxe o trecho da música Triste, louca ou má (*Francisco el Hombre*, 2016) e que repito aqui neste momento:

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, réjeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores*

*Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar [...] (Francisco el Hombre, 2016)*

Essa música me remete às reflexões que fiz ao longo da dissertação sobre como somos constituídos socialmente com representações e estereótipos determinados pela cultura. Como uma receita pronta que deve ser seguida, nos são impostas definições de mulher, homem, casa, lar etc. O que em outras palavras se define como a hegemonia que nem é mais mencionada e que cria os "outros". Quem cria seu próprio lar fora da hegemonia é constantemente regulado.

Retomo a questão condutora desde trabalho: quais as concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidade estão presentes nas minhas práticas docentes enquanto professora de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Novo Hamburgo? As representações de corpos, gêneros e sexualidades seguem o modelo hegemônico. O espaço da Educação Física ainda se constitui na ideia de esporte para uma masculinidade e resistência para as outras práticas das Culturas Corporais de Movimento, sendo ainda o esporte como um lugar estranho para meninas, espaço heteronormativo com possibilidades de experiências para os habilidosos e vivências corporais restritas devido a exposição dos corpos e a ideia de corpos perfeitos dos vestígios da biotipologia e eugenia que André Silva (2012) nos aponta.

O tensionamento ao longo deste trabalho a respeito das concepções e representações dos corpos, gêneros e sexualidades me remetem a resistência. A resistência que possibilita a existência e que não essencializa os sujeitos.

Simpatizo muito com a teoria de gênero performativo⁶ de Judith Butler (2019) e que vem de encontro à ideia de Simone de Beauvoir (1967) de que não se nasce mulher, nos tornamos mulher ao longo das

6 Para Judith Butler (2019) o gênero performativo é constituído por atributos flutuantes, atributos dos quais são construídos socialmente e que não são determinados pela biologia do corpo.

nossas relações sociais em nossa cultura. Pensar em gêneros performativos é justamente pensar na multiplicidade de identidades que essas performances abarcam para além da binaridade.

Gostaria de reforçar o que as autoras Suelen Andres e Angelina Jaeger (2016) apontam como uma necessidade: a discussão de gêneros e sexualidades na formação docente. Nas reflexões realizadas, a partir das escritas das cartas, foi possível considerar que as aulas de Educação Física escolar se constituem em mais um espaço dentro da escola que reforçam as noções hegemônicas de corpos, gêneros e sexualidades, dado a sua constituição a partir de diversos discursos, pautados pela heteronormatividade.

Cabe a nós professores e professoras repensar o que estamos ensinando, para quem/que estamos ensinando e buscar não reforçar esses estereótipos e representações que condicionam os sujeitos às identidades de gêneros e sexualidades pautadas por essas noções hegemônicas. É fundamental proporcionar diálogos e reflexões com os/as estudantes para a possibilidade de criação de novas formas de ser e estar na Educação Física escolar. É um exercício de ampliação dessas possibilidades de vivências.

Por este motivo, considero importante, assim como as autoras Suelen Andres e Angelina Jaeger (2016), proporcionar esses debates na formação dos docentes em Educação Física como forma de reflexão para que os professores e professoras não se sintam tão desamparados em situações que surgem no cotidiano escolar e que necessitam serem desconstruídas e tensionadas para que não reforcem a ideia que vou chamar de "uma Educação Física para uma masculinidade", forjada no esporte violento no qual Guacira Louro (2019) relata.

A partir da experiência e da definição de sujeito da experiência de Jorge Larrosa (2019), quero enfatizar que professores e professoras têm muito a falar sobre o cotidiano escolar e suas práticas junto com os/as estudantes. Desta forma, espero que esta dissertação inspire, principalmente a professores e professoras, a transformar palavras/significados/narrativas/representações, além de virar do avesso cada uma das palavras/significados/narrativas/representações que

foram registradas ao longo dessas páginas para ressignificar suas práticas e elaborar novos estudos e discussões acerca dos corpos, gêneros e sexualidades a partir das suas experiências docentes.

Espero que de alguma forma, esta dissertação possa inspirar você, leitor e leitora, a continuar problematizando sobre corpos, gêneros, sexualidades, a contar suas histórias e inspirar outras histórias.

Atenciosamente.

(Carta 10. Primavera 2021)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v.34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: as relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Angelita Alice. O CINEMA E SUAS INTERFACES COM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 124-141, fev. 2016

AMARO, Ivan. Para discutir (ainda mais) gênero e sexualidade na escola: políticas e práticas de resistências. **Revista Periferia**, v.9, n.2, p. 05-15, jul-dez, 2017.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una intervención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 17, n.13, p. 137-149, 2016.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, Première Série, Numéro Spécial, p. 451-461, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Laços de papel. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (orgs.). **Destino das Letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....In: COSTA, Marisa Vorraber. **Mídia, magistério e política cultural**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p.36-61, 2003.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: CULLEN, Jonathan. **Teoria literária-uma introdução**. São Paulo: Beca Produções, 1999.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **A Escrita Epistolar e a História da Educação**. 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

DIAS, Alfrancio Ferreira; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 259-271, jul. 2015.

FERNANDES, Luís.; BARBOSA, Raquel. A construção social dos corpos periféricos. **Saúde e sociedade**. São Paulo, v. 25, n. 1, p.70-82, 2016.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. **Representações de corpo adolescente feminino na Revista Capricho: saúde, beleza e moda**. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FRANCISCO, EL HOMBRE. Triste, louca ou má. Soltasbruxa. São Paulo: Navegantes, 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Mulher e esporte no Brasil: Entre incentivos e interdições elas fazem história**. Pensar a prática, v.8, n.1, p. 85-100, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p.71-83, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, Niterói, v.17, n. 34, p. 45-52, 2013.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUTERRES, Geisa dos Santos. BARUM, Sylvia Tavares. "Caro professor: boa sorte em seu trabalho!". In: PERES, Eliane. ALVES, Antônio Maurício Medeiros (orgs). **Cartas de professor@s, cartas a professor@s**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, p. 53-67, 2009.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & realidade, v. 22, n. 2, p. 15-37, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva; CAETANO, Marcio. Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades. **Periferia**, v.9, n.2, jul-dez, p. 38-58, 2017.

KOHLRAUSCH, Regina. Gênero epistolar: a carta na literatura, a literatura na carta, rede de sociabilidade, escrita de si. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PURCS**, Porto Alegre, v. 8, p.148 - 155, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**. Teoria & Prática. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 175 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOVELACE, Amanda. **A voz da sereia volta nesse livro**. 2ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

MANKE, Lisiane Sias. Cartas de despedida: “seja feliz professora!”. In: PERES, Eliane. ALVES, Antônio Maurício Medeiros (orgs). **Cartas de professor@s, cartas a professor@s**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, p. 101-119, 2009.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p.270-334, 2001.

MELO, Carolina Feitosa; COSTA, Maria Regina de Menezes. Os Conteúdos da Cultura Corporal de Movimento Ministrados nas Aulas de Educação Física Escolar. **Revista Cocar**, v.3, nº 5, p. 77 - 85, jan/jun, 2011.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira. Cartas dos “peixinhos” à professora. In: PERES, Eliane. ALVES, Antônio Maurício Medeiros (orgs). **Cartas de professor@s, cartas a professor@s**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, p. 101-119, 2009.

MÜHLEN, Johanna Coelho Von. **Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas no Site Terra**. 2009.133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EdUFRN; Porto Alegre: EdPUCRS; Salvador: EdUNEB, p. 29-58, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, nº. 2, p. 71-99, 1995.

SEVERINO, Claudio Delunardo; GONÇALVES, Francisco José Miranda; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do basquetebol por meninas nas aulas de educação física escolar no município de Volta Redonda: a visão dos professores. **Motricidade**, v.11, n.2, p. 36-47, 2015

SILVA, André Luiz dos Santos. **Nos domínios do corpo e da espécie**: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Fabiane M. "Educação e docência": Um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola. **Revista Ártemis**, v. XXII, n.1, jul-dez, p.17-31, 2016.

SILVA, Paula. et al. Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 229-233, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2 ed. Ed. Ulbra, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – Carta 3

São Leopoldo, setembro de 2020.

Estimadas leitoras e leitores,

Início essa carta com algumas memórias carinhosas da docência. Minha mãe foi estudante do chamado “magistério”. Quando era pequena cheguei a frequentar algumas aulas do curso com ela. Lembro-me de um professor de Língua Portuguesa do instituto onde minha mãe estudava. Eu sempre levava meus livros de contos infantis e passava o tempo lendo enquanto minha mãe estudava. Ao perceber o quanto gostava de ler, esse professor passou a levar livros para me entreter e esses livros, muitas das vezes se tornavam um presente no final.

Também fui aluna da minha mãe por um curto período de tempo. Foi uma experiência incrível, mas que não chegou a se repetir muitas vezes. Essas são lembranças boas das quais me despertaram a vontade de cursar o magistério. Eu queria exercer a profissão da minha mãe e do professor que me presenteava com livros.

Existem também lembranças não tão boas. Sempre brinquei de “escolinha” com meus ursos, irmãos, primos e primas. Lembro-me de ser uma professora muito “barulhenta e mandona”, vez ou outra era chamada a atenção por gritar ou falar alto demais. Chegou a preocupar minha mãe, que achou que supostamente estava imitando alguma professora. Eu realmente estava. Esse foi um dos exemplos de docente que levei na memória ao ingressar no Curso Normal, um modelo no qual não tinha a pretensão de seguir.

O Curso Normal mostrou o pior de mim. Em alguns momentos me tornei a professora “barulhenta e mandona” da minha infância. Situações que vivi como estagiária, sendo cobrada, avaliada, regrada, vigiada e civilizada nas normativas de uma “professora de séries iniciais” acabou se

tornando um fardo muito pesado e repetir o que me foi ensinado se tornou um escape para me manter na profissão na qual havia escolhido exercer. Acabei chegando até o final do Curso Normal com a certeza de que não seria professora.

Cursar a licenciatura em Educação Física foi uma segunda escolha de curso para a graduação, sempre gostei muito de movimento, mas "dar aula" tornou-se uma escolha da qual decidi que não seguiria, pois o Curso Normal deixou algumas marcas que eu, jovem demais, não sabia ao certo como lidar. Pelas condições financeiras da minha família optei por cursar uma licenciatura já que a graduação em Música (algo que sempre gostei muito) estava fora do alcance tanto geograficamente como financeiramente naquele tempo. Minha segunda opção foi a Licenciatura em Educação Física, justamente por ser mais acessível, devido ao incentivo da universidade que cursei, para cursos de licenciatura. Minha ideia era obter a licenciatura plena e trabalhar com o esporte de alto rendimento. Ao longo do curso de licenciatura em Educação Física a concepção que adquiri a respeito da docência modificou e eu me senti preparada para me arriscar novamente na docência.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.
(Carta 03. Primavera 2020)

APÊNDICE B – Carta 4

São Leopoldo, setembro de 2020.

Estimadas leitoras e leitores,

Recordo que ingressei no curso de licenciatura em Educação Física no ano de 2010 na Universidade do Vale do Rio Sinos, logo após a formatura no Curso Normal. Os esportes foram balizadores para a escolha da graduação devido ao meu envolvimento e participação em equipes esportivas escolares e não escolares ao longo da minha trajetória. Mesmo ingressando em um curso de licenciatura, a pretensão era atuar na esfera do esporte de rendimento, iniciei na licenciatura por ser um curso mais "barato" e depois concluiria o bacharelado. Como atleta de handebol que não conseguiu se profissionalizar por falta de oportunidade e orientação, acreditava que poderia atuar formando novos e novas atletas, pois ainda havia o receio de retornar à sala de aula.

Ao longo da graduação pude perceber o quanto a profissão no meio ao esporte de rendimento seria desafiadora e ser mulher tornava o desafio ainda maior.

Percebi isso, quando recebi um não na primeira tentativa em tentar conseguir um estágio em um clube esportivo de futebol de campo. O motivo foi justamente o fato de ser mulher. A equipe só contratava estagiários do sexo masculino e a alegação era de que "seria mais fácil para trabalhar diretamente com meninos". Tentei outras vezes, inclusive em um clube para ser auxiliar técnica de uma equipe feminina de handebol e mesmo após a afirmação do entrevistador de que o meu currículo era muito bom, a falta de experiência foi um fator do qual me afirmaram como decisivo. Depois percebi que esta justificativa poderia não ser a verdadeira razão.

E de todas as entrevistas que fiz para concorrer a vaga dentro de equipes esportivas, onde estavam as mulheres como entrevistadoras, na comissão técnica ou na administração dos clubes?

Assim como na minha participação como atleta de handebol, onde estavam as mulheres como representantes técnicas ou na arbitragem? Tive a felicidade de perceber presença de algumas mulheres nessas situações, mas se comparado com a participação de homens nesses cargos dentro desses eventos, a participação feminina era muito menor.

Esta breve lembrança como estudante de graduação e como atleta foi um fator importante para meu “retorno à docência”.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.
(Carta 04. Primavera 2020)

APÊNDICE C – Carta 5

São Leopoldo, 05 de março de 2021.

Estimadas leitoras e leitores,

Todo ano um grupo de estudantes se movimentam em procurar os professores de Educação Física para participar das Olimpíadas Escolares Municipais onde todas as escolas da Rede de Ensino do município podem participar. É um momento de conhecer novas pessoas e vivenciar novas experiências. Quem participa uma vez, geralmente sempre tem a ânsia de participar novamente.

Essas competições escolares ocorrem em locais fora da escola e a competição apesar de ser escolar, tem um forte vínculo com o esporte de alto rendimento pois a escola seleciona os melhores alunos e alunas para as competições. Dois movimentos interessantes ocorreram em uma determinada vez que decidi levar alguns alunos para participar deste evento.

Primeiro foi o fato de que apenas uma equipe masculina foi formada, a equipe feminina apesar de demonstrar interesse no início acabou desistindo pouco tempo depois de afirmarem seu interesse. Essas equipes foram formadas por alunos e alunas de um turno escolar no qual trabalhava. A justificativa que se deu para a desistência foi a de que as meninas que eram "certas" para jogar acabaram desistindo e a equipe ficaria desfalcada. Ao dizer que divulgaria para outros turnos na escola, as meninas reforçaram a sua não participação, afirmando que não se davam bem com as meninas do turno da tarde.

O interessante é que depois, a equipe masculina questionou quanto a participação da equipe feminina afirmando que da última vez que participaram (da qual eu ainda não era professora na escola e não

conhecia a história) elas haviam perdido “de lavada” pois elas eram “muito ruins” e “não sabiam jogar”.

Em suas histórias os meninos contavam que também não haviam ganhado os jogos na época, mas o motivo da derrota para eles não havia sido uma suposta “falta de habilidade” e sim o nervosismo em jogo e até mesmo culpando o árbitro com afirmações de que ele “estava roubando” para outras equipes. Fiquei realmente incomodada com aquelas afirmações, pois faltava compreensão de técnicas e táticas da modalidade esportiva (que era o Handebol) para ambos e que o foco principal, pelo menos para mim, era que eles e elas pudessem vivenciar e participar de um evento diferente fora da escola e não a busca de uma vitória.

O segundo fato que descrevo para vocês ocorreu durante os jogos em que observei que a composição dos “professores treinadores” que estavam compondo a reunião da comissão técnica antes dos jogos. Eram compostas, em sua grande maioria, por homens. Tanto na organização do evento quanto na representação das escolas. Isso me deixou de certa forma desconfortável, me levou novamente aquela situação vivida no curso da graduação onde a minha expectativa de viver o esporte de alto rendimento me foi negada pelo fato de ser mulher.

Pensei que aquele não era meu lugar em primeiro momento. Boa parte do tempo que permaneci ali pensei: onde estavam as mulheres? A equipe de arbitragem era representada por uma jovem atleta que estava na função de “auxiliar”, mas notei que o lugar dela naquele momento era muito mais o aprender a fazer do que realmente um auxiliar a fazer.

Remete a ideia do patriarcado, das redes de poder, do “segundo sexo” de Simone de Beauvoir e por aí em diante. Me senti como minhas alunas que pensaram que desistir de participar era melhor do que ter suas habilidades questionadas e ali consegui entender melhor o sentimento delas.

(Carta 05. Verão 2021)

Atenciosamente compartilho essas lembranças.

APÊNDICE D – Carta 6

São Leopoldo, outubro de 2020.

Estimadas Leitoras e leitores,

Creio que essa situação ocorreu em meados de 2019 em pleno verão. Recordo das sensações corpóreas deste dia como se estivesse ocorrido recentemente, último período de aula e muito calor. Havia planejado uma atividade que se utilizaria dos jogos cooperativos com a turma de primeiro ano do Ensino Médio. Alguns dos/das estudantes estavam espalhados na quadra em seus grupos de afinidade enquanto aguardavam as orientações e aproveitavam para conversar. Os outros estavam enchendo suas garrafas de água ou estavam no vestiário trocando suas roupas para a aula.

Esse sempre foi um dos momentos que aproveitava para conversar mais com os alunos e alunas enquanto aguardávamos o grupo se reunir novamente. Ao perceber que a turma estava completa novamente, solicitei que os alunos se dividissem em dois grandes grupos utilizando a afinidade como critério.

A temática da aula era jogos cooperativos, desta forma, ao solicitar que a turma se reunisse em grupos de afinidade tive a pretensão de utilizar essa afinidade para realizar o trabalho em equipe que os jogos cooperativos exigem. Mas ao fazer essa solicitação os rumos dos meus planos foram mudados. Ao planejar sabia que muitas variáveis poderiam modificar o objetivo principal da aula, mas não imaginei que os rumos tomados me levariam às tensões de gêneros e sexualidades, não naquele momento inicial da aula.

Me dirigi até os materiais para que pudesse distribuir para o grupo quando um dos alunos se aproximou e me perguntou sobre qual grupo ele deveria ficar. Quando me dei conta, a turma havia sido dividida em um grupo de meninos e outro de meninas.

O aluno que me procurou se identificava um menino homossexual, tentei não aparentar surpresa para que ele não interpretasse de forma equivocada. Minha surpresa se deu quanto a divisão da turma, já que em nenhum momento pedi para que fossem divididos em um grupo de meninas e outro de meninos.

Comentei com este aluno que escolhesse o grupo da sua preferência, pois a ideia era a divisão por afinidade de grupo. Ele assentiu e se afastou escolhendo o grupo dos meninos e eu sabia que aquele não era o grupo de sua afinidade. Não interfeirei no momento, dei sequência à aula, mas aquela atitude da turma quanto a divisão do grupo e a escolha desse menino não saíram da minha mente ao longo da aula.

Quando a aula foi encerrada e a turma se encaminhava para a sala de aula, questioneei o aluno sobre o motivo pelo qual ele havia escolhido o grupo dos meninos e ele afirmou que estava acostumado a jogar com os meninos, pois nos anos anteriores ele nunca podia participar com as meninas e que desta forma já estava acostumado com as "brincadeiras" caso elas aparecessem.

Ele demonstrou ter ficado muito feliz em poder escolher e comentou que escolheria as meninas que eram suas amigas caso isso não "causasse" tanto. Nas suas palavras pude sentir o silenciamento da voz dele a partir da imposição de outras vozes. Me senti feliz por poder ter sido uma abertura para uma nova possibilidade de existência desse aluno na aula de Educação Física, mas senti também que este caminho para ele não seria tão fácil e como sabia, não tínhamos muito tempo. No ano seguinte, não dei sequência ao trabalho com aquela turma e ele provavelmente continuou escolhendo o grupo em que seria melhor aceito.

Essa memória foi muito marcante, lembro de como me senti extremamente incomodada com o relato deste aluno pois refletia o preconceito, a dúvida e o medo de uma aceitação forjada na dor, nas

experiências de quem, apesar da idade, já haviam enfrentado coisas que traumatizaram ao ponto de achar que atitudes preconceituosas fosse meras “brincadeiras”.

O que mais me deixa triste nessa memória é que ela acabou se repetindo em um outro momento, com outro aluno, em outra escola e em situação bem semelhante a esta descrita e que me trouxe todos esses sentimentos novamente à tona.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.

(Carta 06. Primavera 2021)

APÊNDICE E – Carta 7

São Leopoldo, 24 de março de 2021.

Estimadas leitoras e leitores,

As memórias que compartilho nesta carta me remetem ao sentimento de saudade e solidão. Atualmente sou a única professora das escolas que atuo na disciplina de Educação Física, nem sempre trilhei esse caminho que considero um tanto quanto solitário, pois desde que ingressei no Ensino Público, compartilhei experiências, ideias, materiais e risadas com colegas da mesma disciplina e no mesmo ambiente de trabalho. A sala de aula da Educação Física torna-se um local como se fosse “fora” da escola, pela sua localização, organização e materiais.

Quero contar uma experiência de anos anteriores, lecionava em escolas com muitos alunos e alunas, deste modo, a carga horária da disciplina eram distribuídas para outros professores e professoras de Educação Física. Nesse sentido gostaria de compartilhar dois momentos e descreverei por partes e que me remetem a essas experiências com outros colegas de trabalho.

Aquela escola possuía um lugar bem vasto destinado para Educação Física. Tão amplo e com tanto verde, era muito bonito de se ver e o sentimento de privilégio era evidente pois em uma escola pública geralmente se encontra um local pensando primeiro em uma estrutura dos prédios que compõem as paredes das salas de aula. Aquele lugar era estruturado para receber muitos estudantes, mas no meu olhar de professora de Educação Física imaginava muitas possibilidades de ginásticas, práticas esportivas, jogos, brincadeiras e por aí vai.

Nós costumávamos usar os espaços com combinações, existia um ginásio, uma quadra externa com tabelas de basquete e goleiras, uma

quadra externa de vôlei, uma quadra sem marcações evidentes no chão e que poderia ser utilizada para qualquer jogo e um campo de futebol pequeno e bem gramado. Bancos e muitas árvores, a estrutura do lugar enchia os olhos. Faltava manutenção, mas dentro das condições de outros locais no qual atuei, aquele era um paraíso.

Nós costumávamos compartilhar este local entre outros professores e professoras por turno. O horário era cuidadosamente elaborado para que não sobrecarregasse o local de pessoas, o que facilitava nosso trabalho. Um dia como outro qualquer, o espaço estava sendo compartilhado por muitas turmas ao mesmo tempo, ao terminar a atividade do dia, quando possível, combinamos de deixar alguns jogos simultâneos acontecerem e as turmas ficavam misturadas.

Estava distraída acompanhando um jogo de vôlei que ocorria na quadra quando um trio de meninas, das quais haviam sido minhas alunas no ano anterior, vieram conversar comigo. Elas iniciaram a conversa relatando que sentiam falta das minhas aulas e até o momento o assunto se referia ao vínculo que havia sido criado durante aquele ano com as estudantes. Um misto de nostalgia e saudade acometeu-se em todas nós durante a conversa. Até que o professor delas naquele momento aproximou-se para buscar uma bola e brincou perguntando "o que essas três aí já estão te incomodando?", elas reivindicaram em tom de brincadeira e eu acompanhei as suas reivindicações acompanhando a brincadeira, logo o professor se afasta. Um silêncio ficou no ar até que uma delas se manifestou afirmando que não gostava de ter aula com um professor machista. Notei um incômodo na sua fala e entendi que a colocação se dirigia ao meu colega. Questionei o motivo de ela definir um professor como machista, sem afirmar que havia compreendido de qual professor ela se referia. A menina relata que o professor priorizava sempre os momentos de jogos aos meninos e que ele pouco as auxiliava, mas seu incômodo maior se deu a partir de uma situação específica em que o professor havia dito que se as meninas não participassem das interséries da escola (jogos que acontecem entre as turmas) ele faria um churrasco com os meninos e elas teriam que lavar a louça.

Eu senti o que elas sentiam. Elas não precisaram justificar ou explicar, pois na troca de olhar que tive com elas havia a compreensão de toda a dimensão da situação. Pelo que pude perceber a participação dessas meninas aos jogos estava sendo imposta pelo professor, pois já tinha ouvido relato do próprio que estava enfrentando dificuldade para que as meninas formassem equipes para participarem dos jogos que ocorreriam tempos depois da conversa que rememoro e que uma forma que ele encontrou de que elas participassem foi fazer valer como uma avaliação. Não venho aqui discutir a metodologia e a avaliação da aula do meu colega, mas sim o efeito de uma colocação que condicionou essas meninas a um "lugar onde seria" o da mulher em um churrasco.

Tendo em vista que o objetivo da realização desses jogos entre as turmas era criar um espaço para que houvesse participação das meninas nesses eventos (que eram inexistentes anteriormente), uma participação obrigatória tirava todo o sentido da ação. Magoadas pelo acontecimento houve resistência e o modo em que elas encontraram de resistir a essa imposição foi negar a participação. Recordo muito bem das palavras ditas naquele silêncio reflexivo que se seguiu ao relato, era como se elas dissessem: "É professora, sabemos que a senhora nos entende!", e eu entendia mesmo.

O segundo momento aconteceu em um desses dias em que compartilhava o espaço com outros colegas. Nas aulas de Educação Física é bem corriqueiro uma bola perder-se e sair do alcance da turma, muitos desses materiais caíam em cima das árvores ou até mesmo na rua da escola. É sempre um total desespero e desânimo para os alunos que perdem alguns bons minutos de um jogo que estava empolgante e decisivo para repor o material que foi perdido e às vezes nem existe a possibilidade de reposição devido a falta de materiais.

Neste dia a bola perdida foi parar em cima de uma das grandes árvores que ficavam no pátio e não havia outra bola para repor, pois todas já estavam sendo usadas por outros grupos e turmas. Geralmente a bola retornava ao alcance quando havia muito vento ou eu comunicava

a direção que acabava recolhendo o material em um outro momento, sempre tive e ainda tenho muito cuidado em não me arriscar a buscar esses materiais por conta dos riscos e possíveis acidentes que isso pode acarretar.

Ao notar que a bola havia sido "perdida" percebi que um grupo de alunos jogavam pedras e tentavam tirá-la de lá quando me ausentei para verificar se poderia substituir o material, notei também que haviam chamado o professor que dividia o espaço conosco para "resolver o problema", cheguei a dizer que informaria a direção sobre o ocorrido e que já tinha outra bola para continuar a aula. Mas ele prontamente disse que poderia fazer isso, que não precisava me preocupar pois ele buscaria a bola para mim, mesmo afirmando (muitas vezes) não haver necessidade.

Em um primeiro momento vi que ele queria ser gentil e ajudar e aconteceram muitas outras vezes fatos como este quando este professor estava presente, as frases "você não precisa fazer isso", "estou mais acostumado com esse tipo de coisa" ou "você pode se machucar" surgiram e então compreendi o verdadeiro significado delas. Ouvi também muitas comparações relacionadas ao meu "domínio de turma", quanto ao meu "cuidado ao conversar" ou até mesmo aos estudantes que "me ouviam mais" e com ele geralmente isso acontecia apenas com um grupo de meninos em eles eram mais "confidentes", "amigos" e "parceiros" onde havia "conselhos de homens" envolvidos. Até chegar a pedir para aconselhar algumas alunas dele. Foram frequentes esses tipos de colocações, não sendo a primeira e nem a última vez que isso aconteceu.

Me senti novamente precisando utilizar dos ensinamentos do meu avô e "marcar" o meu lugar. Vocês podem estar pensando que eram atitudes impensadas e eu concordo. Essas falas são resultantes das narrativas que demarcam os lugares onde a professora é carinhosa, sabe conversar e coloca a ordem na turma e o professor é mais "parceiro" e "amigo", mas sem muito tato para momentos de determinadas conversas. O fato é que vi uma imagem minha de professora feita por alguns reflexos de uma parte da minha relação com os alunos e alunas, uma

imagem carregada de estereótipos e narrativas que eu sentia que não se enquadravam na minha totalidade.

Por mais que pudesse compartilhar experiências de planejamentos com meus colegas, me sentia sozinha nesses momentos.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.

(Carta 07. Outono 2021)

APÊNDICE F – Carta 8

São Leopoldo, 03 de janeiro de 2021

Estimadas leitoras e leitores,

Escrevo esta carta com o desejo de compartilhar um acontecimento que ocorreu durante o tempo de isolamento social, onde a sala de aula transformou-se de paredes duras e frias de concreto para a tela distante e isolada. Recordo da experiência recente e difícil de manter contato com os estudantes, dar conta das demandas de planejamento e preenchimento de planilhas entre outras infinitudes de atribuições das quais nos toma tempo nesse período tão difícil. Além do programado para o trabalho cotidiano na escola, ter energia para estudar e realizar os trabalhos domésticos tornam a rotina mais esgotante.

Foram necessárias medidas para cuidar uns dos outros. Foi necessário isolar-se, sentir saudades de familiares e amigos, aprender com novos desafios e novas metodologias. O encontro com o desconhecido e a ansiedade do novo no qual nos encontramos naquele período no início das aulas remotas no final do ano de 2020 me fez reinventar, recriar e adaptar minhas práticas nas aulas de Educação Física.

A partir disso, uma proposta de reflexão foi sugerida para os estudantes entre os meses de outubro e novembro de 2020, pensando na inclusão e exclusão digital, decidi associar a inclusão e exclusão no esporte. Tema no qual costumo trabalhar com todas as faixas etárias todos os anos.

Ao abordar o esporte inclusivo em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, através de uma aula utilizando a plataforma do Google Meet, e questionar os alunos e alunas o que era o termo “inclusão”,

muitos associaram rapidamente o esporte para pessoas com deficiência e explicaram seus pontos de vista. As ideias de superação e motivação foram muito usadas para relacionar o paradesporto.

Depois de muitas conversas e reflexões a questão de gêneros foi levantada quando uma das meninas disse que na própria escola durante as aulas de Educação Física quando presenciais, as meninas eram excluídas dos jogos. Um silêncio constrangedor irrompeu naquele momento de debate entre os estudantes. Quebrei o gelo questionando o que a turma achava sobre a afirmação da colega e muitas das estudantes começaram a posicionar-se a respeito de como se sentiam quando essas situações aconteciam. A concordância e a afinidade em torno daquela afirmação foi unânime entre as meninas. Alguns dos meninos concordaram e explicaram seus pontos de vista, que incluía desde a falta de habilidade na modalidade e talvez a vergonha de colegas como um dos motivos para a pouca participação dessas meninas em um jogo.

Alguns também afirmaram que a escolha de não participar das atividades ou participar menos estava relacionado diretamente a uma escolha do sujeito e que a oportunidade era para todos e todas. Muitos discordaram dessa afirmação. Com toda essa movimentação e reflexão em torno das colocações dos estudantes, decidi que precisava propor mais diálogos sobre a temática pensando no espaço da nossa realidade escolar e em um contexto geral para trazer aproximações para esta realidade.

Recordo-me que neste momento, senti uma grande ansiedade e felicidade em presenciar a emergência de discussões tão importantes e que poucas vezes em minha trajetória presenciei. O assunto havia surgido e tomou uma proporção tão grande da qual não imaginava, principalmente tratando-se de uma aula remota onde as experiências que tive até aquela data eram de estudantes que quase não participavam de discussões através de uma tela.

Em uma retomada de ideias na aula que deu sequência às discussões, foi lançada a proposta de leitura de uma reportagem sobre a desigualdade salarial entre as equipes de futebol feminina e masculina e após a leitura,

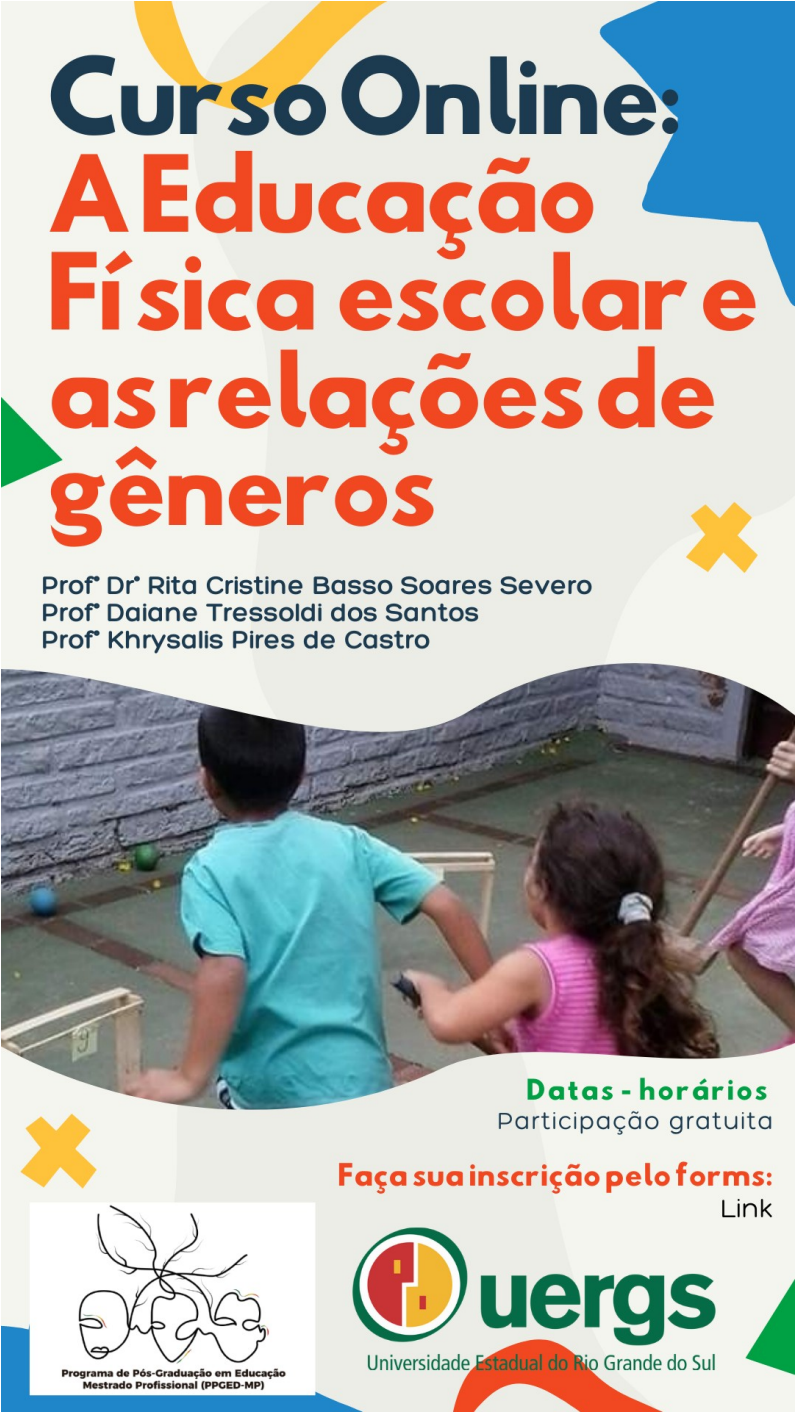
cada um deveria comentar e discutir em fórum aberto na sala de aula do Google. A maioria dos estudantes afirmavam que mulheres realizavam o mesmo trabalho que os homens, portanto deveriam ter o mesmo salário e condições de trabalho. Essas discussões seguiram o viés de reivindicação do espaço da quadra, quando ocorriam as aulas presenciais de Educação Física, que foram levantadas pelas meninas na aula anterior. Mas uma das respostas me chamou a atenção por ser a única oposta a todas as outras e a oposição me surpreendeu por estar repleta de uma narrativa hegemônica. Aquela resposta me deixou um tanto triste e reflexiva. Um dos alunos mencionou a questão da geração de renda da modalidade do futebol enquanto esporte de consumo e a sua opinião levantou uma outra discussão na turma pois ele afirmava que esporte feminino não vendia, não era consumido (por ele) e que não havia necessidade de investir em algo que não "não valia a pena" e desta forma ele concordava que os salários permanecessem desiguais.

Fiquei pensando muito na colocação do aluno e nas respostas opostas que se seguiram ao comentário dele. Primeiro ao pensar que estas afirmações continham alguns fatos. O esporte midiático se constitui como geração de renda e que o consumo dele é realizado, em grande parte, pelo público masculino. Me senti feliz por acompanhar certas mudanças com relação a esse cenário, existem mais mulheres participando e acompanhando esse universo. Segundo, me senti incomodada pelo fato dessa fala estar tão carregada de afirmações que se refletiam no cotidiano escolar das aulas presenciais de Educação Física, pois este menino foi o único que expressou através de sua escrita o que muitos reproduziam em suas ações quando deixavam de passar a bola para uma menina no jogo ou deixavam de escolher uma menina para sua equipe pois as consideram inaptas de habilidades e até mesmo quando usavam palavras sexistas para "brincar" com os seus colegas que não eram tão habilidosos. Esses meninos que se expressavam pela escrita a favor da igualdade eram os mesmos que reproduzem as desigualdades nas aulas presenciais.

Atenciosamente compartilho essas lembranças.


(Carta 08. Verão 2021)

APÊNDICE G – DIVULGAÇÃO DO CURSO




Curso Online:
A Educação Física escolar e as relações de gêneros

Profª Drª Rita Cristine Basso Soares Severo
Profª Daiane Tressoldi dos Santos
Profª Khrysalis Pires de Castro




Datas - horários
Participação gratuita

Faça sua inscrição pelo forms:
Link



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional (PPGED-MP)



uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul