UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Que corpos são possíveis em um projeto curricular sob a égide da racionalidade neoliberal?

JERLANE SANTOS ABREU

SÃO CRISTÓVÃO - SE
Julho de 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Que corpos são possíveis em um projeto curricular sob a égide da racionalidade neoliberal?

JERLANE SANTOS ABREU

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a aprovação no Curso de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia de Rezende Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO - SE
Junho de 2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A162e

Abreu, Jerlane Santos

Educação física escolar : que corpos são possíveis de um projeto curricular sob a égide da racionalidade neoliberal? / Jerlane Santos Abreu ; orientadora Lívia de Rezende Cardoso. – São Cristóvão, SE, 2025.

228 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Corpo humano na educação. 4. Educação física. 5. Neoliberalismo. 6. Identidade de gênero na educação. 7. Educação e Estado. I. Cardoso, Lívia de Rezende, orient. II. Título.

CDU 37.016:796

JERLANE SANTOS ABREU

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Que corpos são possíveis em um projeto curricular sob a égide da racionalidade neoliberal?

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a aprovação no Curso de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia de Rezende Cardoso

Aprovado em: 18/07/2025

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Livia de Rezende Cardoso (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

_____

Prof. Dr. Clivio Pimentel Junior
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

_____

Prof.ª Dr.ª Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

_____

Prof.ª Dr.ª Sandra Raquel Santos de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe / UFS

_____

Prof.ª Dr.ª Monica Cristina Silva Santana
Universidade Federal de Sergipe / UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é muito mais do que a conclusão de uma tese. É a materialização de uma jornada feita de fé e resiliência, dor e medo, superação e amor. Pedi tantas vezes que fosse leve, mas não foi. Diante desses mais longos quatro anos da minha vida, aprendi que desistir é também um grande ato de coragem. Por isso, agradeço, primeiramente, a Deus, porque diante desse sonho que se concretiza, diante de tantas aflições, que me seguiram nessa caminhada, foi Ele que me sustentou, me ensinando que Teus planos são maiores que os meus. A Ele, que foi meu sustento em cada dia de exaustão, angústia e solidão. Foi nas Suas mãos que eu descansei quando minhas forças me faltaram.

À minha orientadora, Lívia que, com sua sabedoria, paciência, delicadeza e firmeza, me guiou, me fortaleceu e, muitas vezes, acreditou em mim mais do que eu mesma. Sua orientação ultrapassou os limites acadêmicos e se fez também cuidado humano. Estendo minha profunda gratidão a cada integrante da banca de qualificação, que, com generosidade e escuta atenta, trouxeram indicações basilares para a continuidade desta pesquisa. Acredito que suas contribuições, deixaram essa análise muito mais potência.

À minha família, meu abrigo, meu lugar seguro, que não me deixou cair. Em especial, à minha irmã Crislânie, minha rocha, minha fortaleza em tantos momentos em que eu pensei em desistir. Seu amor incondicional foi pilar nesta construção.

Ao meu companheiro dessa longa jornada, minha rocha firme e amor. Apesar de, muitas vezes, tirar minha pouca paciência - porque, sim, nem tudo foram flores - você permaneceu. Esteve ao meu lado quando nem eu mesma me suportava, quando minhas crises e meu cansaço tomaram conta. Você não me abandonou, segurou firme minha mão e, silenciosamente, sustentou a nossa vida, os nossos dias e a mim.

À minha psiquiatra, Heloísa, que foi peça essencial nessa conquista. Seu cuidado, sua escuta e sua condução profissional me ajudaram a manter minha sanidade, a reorganizar meus pensamentos e a não sucumbir diante das dores mentais e emocionais que esse caminho me trouxe. Gratidão eterna.

Ao meu melhor amigo, Bruno, que é aquele tipo raro de amigo que não se contenta em dizer só o que queremos ouvir, mas, principalmente, o que precisamos, mesmo que doa. E, ainda assim, é quem nunca soltou minha mão, quem me impulsionou, quem me lembrou do meu valor, quem me levantou incontáveis vezes. Sua amizade é um presente que carrego para a vida inteira.

Às queridas Pérol e Tatiana, companheiras de doutorado que, mesmo nas suas próprias lutas, dividiram forças comigo. Saibam que seus gestos, suas companhias e seus incentivos foram importantes e fizeram diferença nessa caminhada.

Também deixo meu profundo agradecimento aos anjos que encontrei no meu caminho profissional (desde a minha Jornada no Diomedes, no Gina Franco, no Araceles e em Água Fria-BA), a todos que me impulsionaram e aliviaram minhas dores com gestos humanos, com palavras e muito acolhimento, amenizaram a dureza dos dias e aqueceram minha alma.

Agradeço, também, àqueles que muito me ensinaram com seus silêncios. Aos que, mesmo podendo, jamais ousaram oferecer palavras de acalanto quando eu mais precisava. Gratidão, inclusive, aos que tornaram minha jornada mais pesada do que já era. Foram eles que, sem saber, me despertaram da minha ingenuidade.

O doutorado foi, sem dúvida, o maior desafio da minha vida até aqui. Uma jornada de 60 horas semanais de trabalho, atravessada por exaustão, solidão e inúmeros questionamentos. Mas, ao mesmo tempo, foi uma travessia que me lapidou, me transformou e me fez entender o tamanho da força que Deus colocou em mim. E é justamente perto do grande final dessa etapa que Deus, na Sua infinita bondade, me entrega um presente ainda maior, o mais divino e sagrado de todos: gerar uma vida. Carrego em meu ventre, com o coração transbordando de amor e esperança, a certeza de que um novo e imenso desafio começa, o de ser MÃE.

Essa conquista não é só minha. Ela carrega um pedaço de cada um que esteve comigo nos dias bons, nos dias sombrios e naqueles em que até eu achei que não daria. Ela é nossa.

RESUMO

Insatisfeita com os pensamentos reacionários, com os espaços precários da Educação Física, que pouco discute as relações de gênero na escola, com os currículos do nosso sistema educacional, universalizantes e engessados pela égide neoliberal, além de todas as forças experimentais e utópicas que vêm me conduzindo a esse processo de doutoramento, busco engendrar questões nesta pesquisa sobre a inspiração, contemplação e disseminação de um projeto curricular que prolifere e viva a diferença. Acreditamos nas práticas curriculares da Educação Física escolar enquanto um potente campo para analisar e problematizar a manutenção das desigualdades de gênero e sexualidade na escola, para refletir sobre o funcionamento deste componente na educação do corpo, seus endereçamentos, engessamentos, assujeitamentos, subjetivações, ou mesmo suas possibilidades de novas composições de vidas possíveis. Desse modo, tencionamos uma análise que reconhece o conjunto de práticas reguladoras de vidas da lógica neoliberal pela qual os currículos são projetados, como também, reconhecemos que sempre existirão currículos que indicam percursos de entradas e saídas para novas existências e incidências de novas possibilidades de vidas (Corazza, 2012). Diante das relações de gênero e sexualidade em junção às dinâmicas curriculares da Educação Física escolar, acreditamos que, unidas, tais temáticas de tensionamentos podem muito mais do que tem sido feito (Paraíso, 2018). Assim, consideramos os diversos marcadores sociais, mas tomamos gênero como um organizador central e socioeducativo das diferenças, das relações de poder, dos corpos biológicos e culturais, que incluem e excluem determinados corpos, nas aulas de Educação Física. Sendo assim, buscaremos investigar suas práticas curriculares, reconhecendo a lógica neoliberal que relativiza possibilidades de ser e de vidas em detrimento de outras, ao mesmo tempo em que julga e constrói comportamentos a partir de narrativas de valores morais e éticos (Seffner, 2020). Diante desses pressupostos, a questão central dessa tese é analisar a produção de corpos em um currículo escolar de Educação Física sob a égide da governamentalidade neoliberal. Para este processo investigativo, outras questões possíveis norteiam essa problemática central: que corpos são possíveis, diante das relações de gênero e sexualidade na dinâmica curricular da Educação Física escolar, na etapa do Ensino Fundamental? Quais discursos, presentes na área da Educação Física escolar, contribuem com as continuidades e/ou descontinuidades dos padrões normativos que se estabelecem sobre as questões de gênero e sexualidade? Elegemos uma composição teórico-metodológica a partir da observação participante como ponto de articulação para esse estudo, tomando, como nossos focos da observação as aulas práticas e dinâmicas curriculares, a partir da imersão e inserção ao cotidiano escolar, da análise de enunciados e relações corpóreas, especificamente das aulas teórico e práticas de Educação Física, bem como os espaços comuns da escola, em horários de intervalo e possíveis eventos de determinada instituição de ensino. Os resultados da pesquisa foram organizados em três eixos analíticos: Subjetividades discentes em disputa, Corpos que marcam e Um currículo-utopia para Emily habitar. Nestes, identificamos que as subjetividades discentes que estão sempre em disputa, hierarquizam performances, silenciando corpos possíveis. A masculinidade viril se mostra estruturante nas práticas corpóreas e a reprodução dos estereótipos de gênero sempre se manifesta entre estudantes, mas também entre professores e demais funcionários da comunidade escolar, entre gestos e julgamentos que marginalizam os corpos femininos e naturalizam desigualdades. Apesar disso, consideramos as pequenas brechas e tentativas de ruptura frente às normatividades de gênero, emergindo assim, as possibilidades de reflexões de um currículo que acolhe outros corpos possíveis de (re) existir.

Palavras-chave: Currículo; Corpo; Gênero; Educação Física; Governamentalidade Neoliberal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COI-Comitê Olímpico Internacional

IAAF - Associação das Federações Internacionais de Atletismo

EC-Estudos Culturais

EF-Educação Física

E.M.E.F- Escola Municipal de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MINHAS TRAVESSIAS …… 11
2 CAMINHOS TEÓRICO-ANALÍTICOS..... 34
2.1 Construindo os dados 34
2.2 Tecendo gênero como uma categoria útil e pulsante de vida nas cenas escolares ……. 45
2.3 Gênero e currículos escolares …… 53
2.4 Disputas em gênero e sexualidade nas aulas de educação física, sob a égide da governamentalidade neoliberal …… 63
3 CAMINHOS METODOLÓGICO-ANALÍTICOS..... 76
3.1 Construindo os dados..... 84
3.2 Marcas no corpo, marcas da escola: uma imersão ao campo de pesquisa 91
4 SUBJETIVIDADES DISCENTES EM DISPUTA..... 108
4.1 Subjetividade viril..... 109
4.2 As "brincadeirinhas" de gênero 121
4.3 Subjetividades "indisciplinadas"..... 136
5 CORPOS QUE MARCAM..... 152
6 CURRÍCULO-UTOPIA PARA EMILLY HABITAR …… 181
6.1 O currículo-utopia é trans …… 183
6.2 O currículo-utopia tem repulsa pela competição …… 187
6.3 O currículo-utopia tem corpo e é artista …… 200
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS …… 213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 218

APÊNDICES

APÊNDICE A 000
APÊNDICE B …….....000
APÊNDICE C …….....000
APÊNDICE D 000

INTRODUÇÃO: MINHAS TRAVESSIAS

> - *Será que aquela escola está ensinando essas "coisas absurdas" aos meus filhos? A escola tem "coisas" mais importantes para se ocupar.*
>
> - *Prefiro não publicar na minha rede social que defendo todas as diversas formas de "ser família" para não incentivar! Respeito, mas, prefiro não incentivar!*
>
> *"Vivemos a diferença, ou ela está apenas em nossos discursos? [...] A diferença está aí... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso significa apagar a diferença, não vê-la e vivê-la"* (Gallo, 2009, p. 07).

Diversos enunciados como estes são representações de tantas outras vozes que condicionam a conservação das "coisas" que são aceitáveis socialmente pela comunidade escolar e que se propagam na comunidade pequena, de cultura religiosa, católica e familiar em que nasci, me constitui e sempre estou a retornar. Enunciações que me atravessam, por estar cotidianamente sendo proferidas e questionadas no meu círculo de vivências, no contexto escolar, de trabalho, nos debates sociais diversos e até nos cotidianos acadêmicos, em debates que se sustentam ou buscam quebrar padrões normativos de constantes regulações sociais.

Será que a escola pode mesmo fazer isso? E se não fizer? E como as inclusões e exclusões se reproduzem, ou mesmo, que corpos são possíveis e impossibilitados de viver sua própria diferença? Essas questões têm me atravessado e seria difícil situar por qual instituição de poder ou época ela mais me capturou. Percebi seu início a partir de inquietações do seio escolar, enquanto jovem, branca, mulher, cis, filha, hoje menos atuante da cultura religiosa, porém ainda frequentadora, nascida em uma família de agricultoras, domésticas, bordadeiras e empreendedoras. Costumo dizer que me sinto um produto, ora muito bem-sucedido, ora mal sucedido deste grande projeto de construção de "princesas". Ouvia do meu pai e de muitos outros discursos patriarcais, machistas, conduzidos por normas e regulações, o meu papel de mulher, que precisava de um casamento para ser bem-sucedida.

Por outro lado, tive o privilégio e a oportunidade de inserção ao mundo acadêmico, o que sempre me possibilitou uma construção crítica do que era imposto e projetado pela minha construção familiar e religiosa. Fui inserida no mundo do trabalho aos 14 anos e, desde então, fui estimulada a fazer uso cada vez mais da qualidade de ser "produtiva", o que sempre me

inquietou por engendrar a tal produtividade com os sinônimos de mulher guerreira tão romantizada pela sociedade, ao mesmo tempo em que pude contradizer a estética de ser "princesa", segundo a qual deveria aguardar um homem/príncipe para ser sustentada/salva.

Compreendo que minhas subjetividades foram sempre atravessadas por normas e formatações de como devo pensar, agir e me comportar como mulher, e, talvez por isso, me sinto em dívida comigo mesma, mas em oportunidade de ser outra daquilo que fizeram de mim. Assim, encontro nas discussões das relações de gênero e sexualidade, oportunidade para o debate, para a resistência dos papéis universais e tradicionais impostos das noções aceitas de ser feminino/masculino, que nos capturam, e nos conduzem a projetos de subjetivação e concepções que silenciam, excluem e até matam os mais diferentes corpos possíveis.

Durante minha formação docente em Educação Física, recordo que as discussões mínimas sobre relações de "gênero", se é assim que podemos chamar, se limitavam a como incluir a mesma quantidade de meninos e meninas em uma prática corporal - a exemplo do futebol - assim, não estaríamos excluindo meninas de tais práticas. Era deste modo que poderíamos certificar que, na condução da aula, estávamos sendo justos com as meninas e com a composição do time, garantindo, assim, que a "fragilidade" de ter uma figura feminina no grupo fosse compensada pela presença da dita força masculina. A nossa problematização sobre igualdade de direitos e de gênero se resumia a esse modo de garantia de inserir meninas sobre a certeza da presença do menino, para compensação da fragilidade feminina no esporte.

Com isso, quero reconhecer que fui constituída (e ainda estou) em um cenário cujo modelo da feminilidade se propagava enquanto identidade frágil, corpo reduzido a características físicas, naturalizando a masculinidade como mais viável aos papéis esportivos. Esses posicionamentos são claramente frutos de muitos processos que perpassam os desejos múltiplos de condicionar os corpos, fixando o seu sexo biológico a modos universais de masculinidade e feminilidade.

À luz destas aproximações, hoje, para além do desejo de mudar a mim mesma, minha responsabilidade se externa ao outro, enquanto professora de Educação Física. O sentir, pensar e ser um corpo, desde a graduação, me atravessam a partir de constructos teóricos, experimentações, afetos e vivências sobre a educação do corpo, corpos e subjetividades, pelas possibilidades de me reescrever como mulher, estudante e professora. O corpo biológico me fascina, mas não tanto quanto a poética de um corpo que se faz no existir social e cultural.

Especialmente na minha trajetória do mestrado, que iniciei no ano 2019, estava inserida na linha pesquisa “Educação, Conhecimento e Cultura”. Julgo ter sido um processo acadêmico humano, sob orientação do Professor Doutor Fábio Zóboli. Com ele tive a oportunidade de aprofundamento e encorajamento, através de leituras e escritas, que não se resumiram produtividades acadêmicas, mas de transcrições, cartas, diários, leituras de teses e contatos com metodologias menos engessadas, que me permitiram sonhar e dar continuidade a um projeto de inquietudes e desobediências.

Nessa etapa recente, do processo de mestranda, busquei outros possíveis para construção de minha dissertação, que resumidamente, problematizava a educação do corpo em uma prática corporal, fenômeno da cultura *fitness.* Para Paraíso e Caldeira (2018), “[...] ao cavar outros possíveis já desmontaremos normas, operando para multiplicar os modelos de normas existentes” (Paraíso; Caldeira, 2018, p.19). Nessa intenção, me dediquei nessa etapa, a duas disciplinas optativas: uma versava, especificamente, sobre o pensamento de Michel Foucault nas pesquisas em educação e a outra sobre os estudos dos territórios pelos quais perpassou as teorias do currículo. A partir destas, tive importantes aproximações com a tentativa de me desmontar e refazer, pois, além de insatisfeita com as formas de educação do corpo pelas quais fui ensinada a ensinar, também fui compreendendo e construindo, a cada aula, possibilidades outras sobre aquilo que tornamos e vimos a ser em nossas subjetividades.

Além disso, nesse mesmo percurso de mestrado, também fui apresentada a teorias do currículo que me envolveram nessa caminhada de contestações e de produção de sujeitos por relações de poder, que definem, diante de tantas possibilidades de ser, uma forma ideal (Silva, 2010). Essa disciplina, especificamente, me envolveu nessa tentativa desejante de contestações, com contribuições de referenciais, como Paraíso (2018), Corazza (2022), Silva (2010), Foucault (2015), impulsionando a compreensão de uma nova política de sentidos, verdades e outras políticas de currículo, que não se resumem aos documentos regulatórios da educação. Essa disciplina versava sobre "Currículos, Culturas e Diferença”, ministrada pela minha orientadora, Doutora Lívia de Rezende Cardoso.

Assim, o currículo me foi apresentado e desafiado enquanto território de disputas, que opera como um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços, desdobrando-se em diferentes pedagogias” (Paraíso, 2010a, p. 11). Para Silva (2010), ele é produto dos processos discursivos e sociais, cujo território de disputas fundamenta-se para produção de identidades que se pretende construir. Desse modo, atua prescrevendo

condutas, silenciando ou mesmo dando vozes para regular como devemos pensar, ser e agir. Para Foucault, (1997), condutas prescritas aos indivíduos servem, para "fixar uma identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins" (Foucault, 1997, p. 109), logo, uma decisão curricular é uma decisão política.

Assim, decisões curriculares possuem alvos, conhecimentos validados ou invalidados, e, portanto, corpos possíveis de existir. Deste modo, o sujeito que produz e é produzido pelo currículo é inserido em um campo de prescrição de condutas, que diferencia e hierarquiza identidades, modos de ser aceitáveis, por que ele modela, seduz, produz desejos e percepções (Paraíso, 2007). Sobre estas considerações, a partir dos Estudos Culturais (EC) no currículo da Educação Física escolar, Neira (2014), afirma que:

> Como campo de luta pela significação e afirmação de identidades, não raro, os currículos são transformados em espaços genderizados, classizados e racializados. Quando colocam em circulação representações de mundo que afirmam uma sexualidade "natural", uma classe abastada "merecedora de sua condição" e uma etnia "padrão", não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade (Neira, 2014, p.127-128).

São essas escolhas e "não escolhas" que produzem efeitos plurais nas diversas áreas do conhecimento, especificamente no componente curricular obrigatório da Educação Física, que se vincula diretamente a uma educação do corpo, com o corpo, para e sobre o corpo. Para Nicolino (2018), na área da Educação Física, os documentos e práticas que conduzem e orientam o processo de formação são precários sobre questões de gênero, e quando o fazem, possuem uma vertente indenitária do sexo biológico. Não incluir estas questões é, portanto, um modo muito eficiente de escolha teórica e de posicionamentos sobre os corpos que se projeta, produz e, principalmente, sobre os corpos que são (im) possíveis. Ao usar este termo, impossíveis, com o prefixo entre parênteses, intenciono enfatizar que a ausência de questões de gêneros e sexualidades nos currículos é um exercício desigual de poder e produz corpos que são velados, dificultados, silenciados ou até mesmo impossibilitados de viver sua própria diferença.

Segundo Altmann (2018), desde 1990 vem ocorrendo diversas mudanças significativas no Brasil, no que concerne a gênero, educação e Educação Física, ou seja, a mudança nesse componente curricular coincidiu com o surgimento dos estudos de gênero no país. Deste modo, gênero, enquanto um importante marcador socioeducativo das diferenças nas aulas de

Educação Física, problematiza as relações de poder nos currículos e o caráter biológico do corpo, não mais como único determinante das construções de feminino e masculino. Assim, constructos sobre o corpo vêm nos apresentando a cultura como protagonista deste enredo de subjetividades sempre transitórias. Deste modo, como afirmam Pedrini, Rodrigues e Rocon (2014): "o corpo se revela em um espaço de constantes (des) construção, que se (re) faz ante nossos olhos e questiona muitas verdades absolutas" (Pedrini; Rodrigues; Rocon, 2014, p. 24).

Tomando como basilares as pesquisas de Nicolino (2018), dentre essas verdades absolutas que necessitam de questionamentos e problematizações, podemos citar o quanto as diferenças físicas e anatômicas dos corpos foram e ainda são utilizadas para justificar a produção da desigualdade no contexto escolar. Para esta autora, as produções teóricas sobre gênero na Educação Física escolar brasileira vêm justamente denunciar o quanto essas relações de gênero são reguladas por uma lógica generificada; o quanto o biológico ainda se constitui o conteúdo mais "verdadeiro"; que a lógica da prática pedagógica se constitui pelo sexo-gênero-sexualidade, onde "a mulher é representada como feminina e detentora de uma vagina e o homem como masculino e detentor de um pênis" (Nicolino, 2018, p.79).

Embora o interesse das discussões de gênero tenha se ampliado em variados campos educacionais e sociopolíticos, segundo Nicolino *et al.* (2017), ainda há poucos estudos que mapeiam como gênero está sendo referenciado nos documentos regulatórios e curriculares de formação docente dos cursos de Educação Física escolar. Ainda assim, Paraíso (2018) considera grandes as conquistas das últimas décadas, pois há incorporação dos discursos sobre gênero em diferentes currículos de graduação. Entretanto, a mesma afirma que perpassamos por tempos de retrocessos do já conquistado e estamos mais cientes que precisamos lutar por espaços definitivos nos currículos para expansão e proliferação da diferença.

Nesse exercício investigativo, as compreensões das disputas e relações de gênero e sexualidade amparam-se a conceitos que se deslocam de fundamentações biológicas e convergem com estudos foucaultianos, de Butler (2018), de Paraíso (2018), de Louro (1997), dentre outros. A partir desses autores, entendemos que Gênero e Sexualidade estão no campo de problematizações de vidas, de desejos, relações, experimentações, representações e, por isso, a própria conceituação de gênero não é fixa e rígida, mas transitória e fluída, "consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente

fixo quanto o sexo" (Butler, 2018, p. 26). Para Foucault (2018), a sexualidade apresenta-se como "o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamento e relações sociais" (Foucault, 2018, p.13).

Paraíso e Caldeira (2018) apresentam gênero como "teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e do feminino, que se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar possibilidades de 'vidas vivíveis'" (Paraíso; Caldeira, 2018, p.13). Deste modo, entendo gênero não apenas como "condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher" (Louro, 1997, p. 80), mas também como a tessitura de masculinidades e feminilidades culturalmente construídas, indo além da condição biológica e biomédica do sexo, e que, historicamente, tem separado de forma desigual homens e mulheres.

Entretanto, gênero vai se (re) construindo à medida que os corpos, em suas vivências individuais e dimensão social, se percebem, veem-se e relacionam-se com as diversas formas de possibilidades de ser homem e/ou mulher. Com base em Lauretis (1994), gênero é uma representação, mas não apenas efeitos dela. Sua representação é também a sua construção, que também se dá por meio de sua desconstrução, presente nos mais variados espaços intelectuais, em práticas artísticas, em teorias feministas. Desde modo, disputas de gênero se fazem cada vez mais presentes nos sistemas políticos educacionais, partidários, midiáticos, minimizados pelos grupos religiosos e até do currículo escolar, precisamente quando a escolha é não os mencionar.

Em meio a estratégias de vigilâncias e práticas reacionárias, gênero é investido em uma manutenção binária, para limitar a uma normalidade cujas essências da natureza se fundamentam ao sexo biológico. Já a sexualidade é disseminada para uma normalidade conservadora de práticas não apenas heteronormativas, mas com atitudes docentes sutis, tão naturalizadas, que muitas das vezes suas ações machistas, sexistas e homofóbicas passam despercebidas. Para Paraíso e Caldeira (2018),

> sexualidades são vivências de sensações, desejos e prazeres que, se podem imprimir sofrimentos e exclusões, do mesmo modo podem desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra (Paraíso; Caldeira, 2018, p. 13).

Para Seffner e Picchetti (2016), no território escolar, "gênero e sexualidade ajudam a moldar as possibilidades de relação e dizem respeito a quase tudo o que ali acontece"

(Seffner; Picchetti, 2016, p. 65). Sendo assim, a escola é, portanto, território de multiplicação de estratégias que encaixotam desejos e o uso dos prazeres ao mesmo tempo, podem proliferar os desejos pulsantes da vida, fazendo de suas ações "resistências criativas" de enfrentamentos (Paraíso, 2018).

Desse modo, reconheço que as discussões de gênero e sexualidade sempre provocam tensões e caos, que por sinal, podem ser vistas como produtivas, inventivas, criativas, desviantes. Tal como referenciado por Corazza (2022), ao expressar a senda textual Corazziana[1], que defende que é o "caos que dissemina conhecimento, afronta certezas, incentiva questionamentos e perde o controle positivamente no transgredir do pensar" (Corazza, 2022, p. 13-14).

Entretanto, é especificamente a "não autorização" destes conhecimentos nos currículos escolares, que projeta o silenciamento dos conhecimentos sobre a diversidade de gênero, a manutenção e sufocamento de uma sexualidade única aceita. A continuidade de apagamentos de outros possíveis corpos, daqueles diferentes corpos que não fazem parte da normatividade socialmente aceita, também depende diretamente da visibilidade que atribuímos aos diferentes modos de viver "masculinidades" e "feminilidades". A escola é este espaço plural, e, portanto, estes "não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais" (Seffner; Picchetti, 2016, p.67). Ainda assim, Seffner (2020) vai defender que:

> a invisibilidade das minorias é um elemento que estrutura a história brasileira. Mais do que isso, é um modo de governar a sociedade brasileira, estabelecendo que alguns não merecem ser vistos e nem lembrados, e muito menos ter direitos. Por conta disso se preserva a hierarquia que supõe alguns com vidas mais preciosas e viáveis do que outros, que podem ser mortos ou ser deixados a morrer. A invisibilidade das minorias não é apenas simbólica. Uma escola que não fala em gênero e em sexualidade não fala de mulheres, de homossexuais, de lésbicas, de travestis e de transexuais. Passa a imagem de que essas pessoas não existem, ou se existem não têm direito à vida plena. E os números brasileiros de assassinato nesse campo são brutais (Seffner, 2020, p.16).

Na área da Educação Física, encontramos muitos indícios de preconceitos, invisibilidades e generificação dos corpos, principalmente no mundo dos esportes, onde também se propagam demais práticas e expressões corporais. Camargo (2021) vai apresentar

---

[1] O termo e pensamento "Corazziano" é usado para representar o universo de escritas, fundamentações e pensamentos da autora Sandra Mara Corazza. Conhecida, também, como artesã da docência, ela foi professora e pesquisadora de uma intensa produção filosófica-literária para a educação. Faleceu em meio ao caos pandêmico de 2021 e deixou legados para o pensamento da diferença no campo educacional.

que, dentro das relações estabelecidas nos diversos esportes, especificamente no esporte hegemônico, o futebol, tanto o preconceito quanto as intolerâncias de gênero são ainda mais disseminados.

Em 2018, o surgimento de uma chuteira rosa criada pela marca esportiva *Adidas*, demonstrou como "o mundo 'macho' do futebol brasileiro foi abalado com o lançamento no mercado de uma chuteira tecnologicamente avançada, com design futurista, porém 'rosa'" (Camargo, 2021, p. 15). O uso do acessório esportivo foi justificativa para disseminação e efetivação da masculinidade bruta brasileira e propagação da preocupação estética limitante, como se o gênero e a orientação sexual fossem definidas pelo uso de determinadas cores.

Além disso, os argumentos e enunciados utilizados para propagação do binarismo limitante, tais como, 'vai virar *gay*', 'bichinha', só elevaram o argumento da lógica de um sexo construído pré-discursivamente pela estrutura binária dos sexos dado pela biologia. Os perigos dessa lógica binária e uma cor definidora para os sexos estão nessa disseminação de preconceitos e homofobia, transfobia, misoginia, dentre outros, que vão atingir os sujeitos dentro dessa moral definidora de gêneros e sexualidades, desde seu nascimento até vida adulta (Camargo, 2021).

Temos vivenciado uma onda de enunciações no país, que funcionam como espécie de pânicos morais por parte de grupos reacionários, especificamente, nos últimos anos, sob principal influência da última conjuntura política "bolsonarista". Segundo Cardoso *et al.* (2019), desde a elaboração até o final do Plano Nacionais e Municipais de Educação (Brasil, 2011), os defensores das políticas voltadas à igualdade de gênero vêm sofrendo críticas e acusações, por parte da esfera conservadora. Estes grupos vão argumentar que garantir a equidade de gênero traria a destruição do que eles compreendem por constituição da "família tradicional brasileira". Com isso, propagam a falsa ideia da chamada "ideologia de gênero", que tenta deslegitimar o status de ciência, os conceitos e a própria relevância social das questões de educação para as relações de gênero e de sexualidade.

Ao mesmo tempo em que nomeia todo um conjunto de constructo teórico e inclusivo enquanto "ideologia", seus discursos conservadores e reacionários partem de concepções biologizantes, essencialistas, de padrões normativos, a partir de estratégias de enunciados de pânicos morais, ou seja, de uma política do medo. Sobre estas considerações, Paraíso (2018) vai afirmar que suas defesas têm se fundamentado com a disseminação do *slogan* "ideologia

de gênero[2]", cuja linha de poder se baseia na normalização e silenciamento de corpos outros que não se enquadrem à norma hegemônica. Assim, buscam impedir os reais propósitos e potencialidades das discussões das relações de gênero e, em vez de valorizar a diferença, multiplicam suas estratégias ideológicas em variados artefatos, especialmente ameaçando o território do currículo.

Nessa direção, Paraíso (2018) vai afirmar que a propagação do *slogan* ideologia de gênero "trata-se de uma avalanche de ideias reacionárias, que buscam inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificação hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis" (Paraíso, 2018, p.25). Para Cardoso *et al*. (2019), "a escola, nesse contexto, é campo de batalha prioritário, além de ser um dos alvos principais dos vetos e dos protestos da sociedade civil e dos representantes políticos, o que, por vezes, se materializa nas alterações das políticas públicas educacionais" (Cardoso *et al*., 2019, p. 1459).

Esses ideais também se disseminam a partir de discursos que tomam como base um modelo, um padrão, uma norma cisheteronormativa[3], dificultando que outras formas de vida sejam possíveis. Desse modo, reconhecendo a pluralidade que compõe as diversas e diferentes formas de existência, bem como o funcionamento dos modos de condução de condutas dessas vidas, preocupo-me, também, com as estratégias educacionais que tendem a normalizar a tolerância, ao invés do respeito e da vivências da diferenças.

A exemplo disso, destacam-se as reformas educacionais das últimas décadas no Brasil, cujas discussões impactaram nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e na Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC). Segundo Guarany e Cardoso (2022), "na formulação desses documentos, a inclusão, manutenção ou retirada de questões relativas à discussão sobre gênero e sexualidade estiveram no centro das disputas não só no campo da educação como em todos os outros espaços sociais" (Guarany; Cardoso, 2022, p.44). Na BNCC, o termo sexualidade é mencionado apenas três vezes, vinculado aos termos reprodutivos no componente de Ciências, enquanto gênero, só é mencionado para contemplar

---

[2] O *slogan* "ideologia de gênero" é referenciado por Paraíso (2018, p.23) para justificar a propalação da tormenta ao território curricular, que, nestes tempos, determinados grupos conservadores que exercem poder acionam aparelhos de Estado, visando impedir que a diferença se prolifere, além de fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares.

[3] Cisheteronormatividade é compreendida aqui como o conjunto de produções de ideais regulatórios, socialmente difundidas acerca de identidades de gênero e padrões de sexualidade baseados em normativas. Para Louro (1997), na escola, a cisheteronormatividade aparece como uma "pedagogia da sexualidade", que disciplina sutilmente os corpos, porém de forma contínua, fortalecendo a lógica dominante da heterossexualidade e da cisgeneridade.

os significados textuais em Língua Portuguesa. Deste modo, compreendemos a escola como um campo privilegiado na constituição dos corpos, logo, um campo que necessita de mais subsídios para que os docentes ajudem no combate às diversas formas de normalizações, e para que a diferença se prolifere.

Corroboro a afirmativa de Paraíso (2018), ao apresentar que as políticas e modelos de currículo restringem as "vidas possíveis", aspas da autora, à tolerância da lógica neoliberal, o que torna o currículo brasileiro intacto às relações de poder, que hierarquizam, agenciam padrões de normalidades e "empobrecem as formas de viver, a criação, a política, os modos de subjetivação" (Paraíso, 2018, p. 18). Essa lógica neoliberal é aqui compreendida como um conjunto de práticas reguladoras que, de certo modo, relativiza possibilidades de ser e de vidas em detrimento de outras. Desse modo, julga e constrói comportamentos a partir de narrativas de valores morais e éticos (Seffner, 2020).

Nessa direção, reconhecendo que o currículo da Educação Física perpassa por diversos campos discriminatórios do corpo, porque lida diretamente com a multiplicidade de práticas corporais e suas tematizações, destacamos um exemplo recente, em que corpos foram considerados inadequados para o campo esportivo. O lugar que deveria oportunizar igualdades e promoção de respeito às individualidades nem sempre reconhece o direito de pessoas intersexuais ou transgêneros em competições de alto rendimento. Justificados pelos ditos jogos, limpos e de igualdade, as variações intersexuais, ou seja, quem possui um corpo que não se enquadra aos padrões binários presentes no cenário esportivo, é excluído das competições.

Em março de 2023 a *World Athletics*[4], Federação Internacional de Atletismo, apresentou a decisão provisória de proibição de mulheres transgênero nas disputas de eventos internacionais na categoria feminina. Essa decisão não repercute apenas a exclusão de atletas transgêneros no mundo dos esportes, mas também prolifera os discursos de ódio aos corpos trans, impossibilitando suas existências.

Nessa mesma direção, provocada pelo conceito de "amoladores de facas", de Baptista (1999), reconhecemos que esses discursos violentos, presentes no cotidiano dos discursos midiáticos, religiosos, ou mesmo dos saberes da psicologia, e poderíamos acrescentar, nos

---

[4] Para mais informações ver: https://ge.globo.com/atletismo/noticia/entenda-o-polemico-caso-de-caster-semenya-tribunal-na-suica-define-o-futuro-da-bicampea-olimpica.ghtml

discursos esportivos e/ou educacionais, atuam amolando as facas, ou seja, preparando um cenário de cumplicidade de um crime, com os modos de exclusões. Encontramos nos debates, nas omissões dos currículos, nas ações e posições ocultas ou escancaradas, movimentos que "amolam as facas", uma espécie de cumplicidade social, na qual, a partir de suas falas e decisões sobre identidades, sexos, gêneros, transgêneros, "funda-se o esvaziamento da implicação coletiva" e, portanto, constrói-se o olhar do outro, provoca o ódio, desqualifica-se modos de existir. Deste modo, Baptista afirma:

> o fio da faca que esquarteja, ou o tiro certeiro nos olhos, possui aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva (Baptista, 1999, p. 46).

A historicidade dos esportes sempre exigiu que, para competir, dever-se-ia pertencer a uma categoria, feminina ou masculina e que até as tentativas de encaixe dentro dessas categorias são sempre invasivas. Para Dornelles (2014), as instituições de ensino, religiosas, seios familiares e os centros esportivos são algumas das instituições que se encarregam desse processo de normalização, de um corpo definidor que tendencia ideais regulatórios de feminilidade e masculinidade dos atletas. Logo, reconhecemos que essas normalizações atuam como uma ação dos "amoladores de facas", pois enfraquecem as narrativas de acolhimento sobre corpos outros.

Para Batista e Camargo (2020), na arena esportiva, as federações são homoneigizantes e produzem corpos generificados, entretanto a própria tentativa da Associação das Federações Internacionais de Atletismo (IAAF na sigla em inglês) e do Comitê Olímpico Internacional (COI) se contradizem, pois têm demonstrado pouca eficácia na tentativa de definir padrões de feminilidade nos esportes.

Assim, vemos que, no campo dos jogos esportivos, as situações de gênero estão sempre disputando sentidos e significados e, com isso, potencializam as discussões que impactam nos modos de educação do corpo que se apresentam, não apenas nas arenas esportivas, mas nos espaços escolares. Decisões como essa da IAAF têm repercussões contrárias à inclusão, favorecendo os processos discriminatórios que garantem, não apenas a

exclusão de corpos, mas a propagação de corpos abjetos considerados ilegítimos para determinadas modalidades esportivas e para sociabilidade.

É diante dessas experiências de educação do corpo e de limitações de gênero no mundo dos esportes que a lógica neoliberal também se legitima, uma vez que, na perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo se valida por princípios do mercado, porém extrapola a lógica do capital à medida que designa uma forma de estar no mundo, categorizando, classificando e normalizando práticas, relações sociais e conduzindo condutas pelo exercício da governamentalidade. O neoliberalismo se instaura na qualidade de um sistema que leva a subjetivação dos sujeitos enquanto empresas para o acúmulo de capital humano, pelo princípio da individualidade e da competição.

No projeto moderno da educação, podemos ver essa lógica a partir do comprometimento da educação pública com políticas de economia, com a disseminação de uma pedagogia dos exames, estatísticas, classificações e índices a serem atingidos. Para Corazza (2013), esses programas de avaliação dos nossos currículos fazem parte da grande proposta que se estabelece pelo plano de governamentalização neoliberal, que delimita nossa educação a uma espécie de empobrecimento e diminuição da qualidade de vida das subjetividades e instituições.

Desse modo, será fundamental para essa investigação uma compreensão da racionalidade neoliberal, não como um estágio ideológico e político do sistema econômico capitalista, mas sob esse viés de perspectivas Foucaultianas. Sua compreensão, no que concerne ao interesse sobre o serviço da governamentalidade para o neoliberalismo, é refletida como uma "forma de vida", cujo status contemporâneo nos molda continuamente.

Nesse prisma, Corazza (2001) apresenta "o discurso curricular como tendo função governamental, que inscreve formas calculadas de ação sobre as condutas e relações de cada indivíduo e da população, para atingir certos objetivos sociais e políticos" (Corazza, 2001, p.105). Por isso, os investimentos e efeitos das racionalidades neoliberais governamentais agem como amplo conjunto de discurso e como dispositivos, que apostam em intervenções camufladas pela falsa ideia de sermos livres, emancipados enquanto empreendedores do próprio sucesso, bem como os únicos culpados pelo insucesso.

Com isso, as escolas, os currículos e seus agentes principais, os corpos, tornam-se superfícies de inscrições de diferentes formas de tecnologias que os condicionam a serem

empresários de si mesmos; forjados pelos discursos da construção de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas da própria vida. Para Foucault (2015):

> o controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (Foucault, 2015, p.80).

Deste modo, foi sobre os corpos que se garantiram e desenvolveram-se as estratégias e dispositivos de poder ao longo da história das instituições, seja por ações de enquadrinhamentos individuais ou mesmo a nível populacional. Estas estratégias não cessam de se construir, (re) construir ou desconstruir. A instituição escolar, em sua dinâmica pedagógica e projeto curricular, atua, portanto, sobre os corpos, com a imposição de suas experiências subjetivas, de aprendizagem e até de desaprendizagens.

Com isso, seriam nossos corpos a grande empresa de investimentos dessa lógica política econômica, estética e moral, seja em termos biológicos, anatômicos individuais ou nas instâncias culturais que perfazem as relações corpóreas sociais. Para tanto, fenômenos como a educação, políticas de saúde, as pluralidades culturais, dentre outros, tornam-se efeitos e técnicas para as investidas e capturas dos nossos corpos em termos de empresas. Esse corpo somos nós, o capital humano, assujeitados, subjetivados, objetificados, agentes que precisam ser produzidos e projetados para tornarem-se ativos, úteis, dóceis, produtivos de renda para o mercado educacional.

Nestes cenários de exercício de poder sobre o corpo, Foucault (2015) afirma que é justamente pelos efeitos desse poder e de domínio do corpo, através dos exercícios, nudez, ginástica, exaltação do corpo belo, que os sujeitos tomam consciência de seus corpos. Para ele, o poder que é exercido sobre o corpo, é o mesmo que faz emergir "inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder" (Foucault, 2015, p. 146). Essas formas de poder sobre os corpos estão diretamente ligadas ao projeto hegemônico, a tendências e abordagens múltiplas, que a própria área da Educação Física tem como bases pedagógicas e de construção sócio histórica.

Para Oliveira (2007), a história da Educação Física "inscreve-se em processos longos" que se atrelam à própria história da educação do corpo. Desse modo, sua historicidade possui diferentes influências de específicos períodos históricos, políticos, econômicos, sociais e científicos, que modificaram suas perspectivas teórico-práticas no contexto escolar, da história e construção da educação do corpo. Desse modo, a história da EF se entrelaça às diversas

tentativas de educação do corpo, logo, cada direcionamento para formação humana, de ser, pensar e agir dos corpos discentes são frutos do que Maia e Pereira (2021) nomearam enquanto as diferentes "tendências pedagógicas" da área.

Assim, Maia e Pereira (2021) vão destacar as seguintes tendências pedagógicas: a Higienista, cujas influências médicas declaram os propósitos formativos da EF com enfoque na promoção da saúde; a tendência Militarista, cujos discursos se apoiavam na preparação de corpos para a vida militar. Aí, os corpos eram alvos das intervenções a partir dos métodos ginásticos franceses, para produção de corpos fortes e aptos a servir e a defender a pátria.

Com o pós-guerra, a EF ganha outras conotações mais democráticas, com a tendência Pedagogista nos currículos da EF, e esse momento também garantiu a ênfase ao método Desportivo Generalizado. Esse foi um período no qual poder estava sobre o exercício do governo militar, logo, investiu-se a dimensão dos fenômenos esportivos propagada pela mídia, cuja tendência passa a se tratar da Esportivista, sendo o esporte tratado como a própria aula de Educação Física, reduzida à busca de talentos diante das modalidades.

Os estudos da área, desde a década de 80, vão destacar-se como um marco histórico da EF, reconhecido como um período de crise e de grandes construções para identidade da área, principalmente com o livro clássico *A Educação Física cuida do corpo e... "Mente*", de Medina (1990).

Medina (2018) contribui com uma análise crítica sobre a imprevisibilidade da EF, que não conseguia se legitimar, ao mesmo tempo em que resumiam suas práticas a adestramento de corpos em um processo físico e biológico pouco refletido. Concomitantemente, outros autores e atores desse processo defenderam concepções e abordagens específicas a seus interesses que, apesar de suas variações epistemológicas, se comprometiam com mudanças de perspectivas menos biologizantes do corpo, logo, da área da EF escolar.

Darido (2003) vai apresentar algumas proposições de como as abordagens pedagógicas que buscavam transformar a EF escolar, contrapondo os vestígios das tendências tecnicista, esportivista e biologista. Junto a estes estudos foram construídas classificações e categorizações que, apesar da tentativa de redemocratização pedagógica da área, tendenciou limitações didáticas.

Entretanto, dentre as principais abordagens pedagógicas, reconhecendo esse período como um movimento renovador da EF, caracterizou-se um esforço de reorganização dos pressupostos orientadores da área da EF, um movimento também revolucionário pelo fato de a

EF ser pertencente ao debate sobre as teorias críticas da educação que estava em desenvolvimento no Brasil.

Dentre essas abordagens, Darido (2003) vai identificar as seguintes: a Desenvolvimentista (Tani; Manoel); Construtivista-Interacionista (Freire); Crítico Superadora (Soares *et al*.); Sistêmica (Betti); Psicomotricidade (Le Bouch); Crítico-Emancipatória (Kunz); Cultural (Daolio); Jogos Cooperativos (Brotto); Saúde Renovada (Guedes e Guedes; Nahas); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Jabu; Costa).

Em algumas reflexões de Louro (2000) sobre a área, ela vai afirmar que a "Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir" (Louro, 2000, p.60), é uma exceção diante de todas as demais disciplinas que compõem os cursos de formação docente. Segundo a autora, essas demais disciplinas "pouco ou nada nos dizem sobre os corpos - dos estudantes ou dos nossos [...] parecem ter conseguido produzir seu "corpo de conhecimento" sem o corpo" (Louro, 2000, p.60).

De fato, a Educação Física é a área que tem o corpo enquanto objeto de estudo, de conhecimento e intervenção, corpo este que se relaciona e é atravessado por outros tantos, e é por eles modificado. Mas, diante de sua prática escolar, ao limitarmos nossa ação a determinadas abordagens que tendenciam e reduzem o corpo aos seus aspectos físicos e motores, contribuímos com as fragmentações ou mesmo instrumentalização das práticas corporais, aproximando assim, de representações hegemônicas, cujo currículo cultural da Educação Física escolar busca elucidar.

A partir de Veiga (2002), destacamos que a historicidade da prática escolar como um todo, possui suas fundamentações no processo civilizatório, cujas ações sempre pressupõem "a homogeneização das relações sociais". Com base no conceito de dispositivo de Foucault, ela analisa a escola, em que práticas sociais estruturam-se com base no que ela denominou de o dispositivo de escolarização; este tende a produzir previsibilidades para uma "falsa civilidade", produtora e reprodutora de formas sociais, de formas de socialização e de individualização.

Desse modo, destacamos que, a partir dos dispositivos de escolarização, apesar dos escapes dos currículos, fez e ainda faz do cenário escolar um exemplo de "amolador de facas", pois este não pertence a um "passado banido pela razão e pela modernidade, muito ao contrário, foram seus porta-vozes, os fiéis escudeiros da construção de um Brasil, culto,

moderno" (Baptista, 1999, p.47). Portanto, nossa história não aponta fim, mas aperfeiçoamento, uma vez que a tentativa civilizatória da escolarização:

> [...] implicou a perspectiva de homogeneizar nas escolas as relações de gênero [...]Também se socializaram na escola as categorias que se referem à geração, primeiro a infância e depois a adolescência, produzindo-se os modelos de criança inteligente, bem-comportada, e de jovem responsável, como formas civilizadas de vivência dessas categorias. Ainda se socializou na escola uma perspectiva branqueada de cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça. Mas também a escolarização disseminou uma cultura de classe, regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia (Veiga, 2002. 100-101).

Como produto desse dispositivo de escolarização, todas as diversas áreas são imbricadas para atuarem na tentativa de homogeneizar e universalizar as diversas relações sociais. A EDF é uma dessas áreas que também possui sua historicidade na tentativa de controle dos gestos, comportamentos, hábitos, discursos, ou seja, como nos afirma Foucault (2001), as práticas disciplinares e técnicas de poder e controle sobre o corpo eram/são minuciosas e se manifestavam, inclusive, a partir de uma educação/técnicas que moldam e regulam corpos através dos exercícios físicos como as ginásticas. Nessa direção, ele afirma:

> [...] tem que fabricar corpos ao mesmo tempo dóceis e capazes: controlam as nove ou dez horas de trabalho cotidiano (artesanal ou agrícola); dirigem as paradas, os exercícios físicos, a escola de pelotão, as alvoradas, o recolher, as marchas com corneta e apito; mandam fazer ginástica [...] Adestramento que é acompanhado por uma observação permanente; continuamente se avalia o comportamento cotidiano dos colonos; é um saber organizado como instrumento de apreciação perpétua (Foucault, 2001, p. 258).

Sendo assim, para as discursividades contemporâneas da área da Educação Física escolar, tomo como base as fundamentações de Neira (2018) que, a partir do EC, tem as práticas corporais como objeto de estudo no currículo cultural da Educação Física escolar. Para este autor, as práticas corporais são concebidas sob modelo da textualidade, em que seus signos, gestualidades, regras, adereços e discursos são submetidos à análise, examinados pelos seus dispositivos de identificação e diferenciação, que marcaram sua história.

Diante disso, reconhecemos a Educação Física enquanto campo potencial do/sobre o corpo, pois, enquanto componente curricular obrigatório, está imbricado em aulas que

tematizam situações corpóreas, a partir das práticas corporais, saberes e relações de poder, discursos que se estabelecem na educação do corpo; ou seja, transmitem discursos políticos e sentidos estéticos, práticas que estão no plano das relações socioculturais, vivências que ultrapassam o plano limitado das habilidades motoras e cognitivas e se reverberam, sobretudo no campo das experimentações, acontecimentos e fruições no todo, que o é o corpo cultural.

Assim, compreendemos que as propostas da construção de um currículo na educação básica, regido pela BNCC, estão permeadas por discursos de uma educação integral para o desenvolvimento pleno do estudante. E a Educação Física é contemplada como um dos componentes curriculares obrigatórios dessa formação. O componente curricular da Educação Física é definido segundo a BNCC enquanto

> [...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas do sujeito, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita o deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 211).

A Educação Física, portanto, possui sua especificidade a partir de práticas corporais provenientes do universo da cultura corporal do movimento, logo, está imbricada como campo de tematização de práticas corporais e de estudos associados aos sentidos, representações, signos, e à educação dos corpos. Entretanto, os discursos que classificam sua abordagem no contexto escolar, segundo estudos pós-críticos da Educação Física Cultural de Nunes e Neira (2018), ainda se fazem dominantes para uma abordagem da saúde, da atividade esportiva e para o mundo do trabalho, que se operam como estratégias biopolíticas. Suas técnicas se articulam com "a produtividade e fortalecem o consumo no mercado das práticas corporais", estas que estão centradas numa "formação voltada para os setores em que as práticas são mercadizadas" (Nunes; Neira, 2018, p.19).

Com isso, compreende-se que esse componente curricular pode ser articulado tanto para garantir o presente e futuro de sujeitos saudáveis e eficientes, como para a produtividade e consumo, afastando-se da educação dos corpos, do debate público plural, considerando suas especificidades e etapas de ensino.

Assim, entendo a Educação Física escolar como basilar na produção discursiva, ética, estética e política da educação do corpo dos sujeitos. Entendo por educação do corpo, as formas de "transmitir discursos políticos e sentidos estéticos, inclusive quando não são

explícitos [...]" (Galak, 2017, p. 08), e "as técnicas ou práticas corporais transmitidas culturalmente, cuja razão se explica pelas significações sociais e representações incorporadas" (Galak, 2017, p. 08).

Sendo assim, mediante suas potencialidades, acredito que a Educação Física também se configura como uma possibilidade de potencialização dos discursos sobre corpos "outros" possíveis. Reconheço que o corpo é atravessado pelo poder, ao mesmo tempo em que é resistência em movimento constante. Por isso, compreendo a Educação Física, também, como uma área produtiva na construção e desconstrução de discursos binários, dicotômicos, sexistas, fascistas, racistas, ideológicos, homofóbicos, dentre outras tantas representações limitantes e violentas atreladas a esse contexto. Com isso, quero reafirmar que, onde há poder, há resistência (Foucault, 2015), evidenciando que, se por um lado, linhas de poder tendem a destruir nossas conquistas que multiplicam as diferenças de gênero e sexualidade, no campo do currículo, por outro, há linhas de resistências que nos conectam aos enfrentamentos do *slogan* "ideologia de gênero''.

Desta forma, acredito que as capturas contemporâneas do currículo das aulas de Educação Física escolar, no que concerne às categorias de gênero e sexualidade sob a égide neoliberal, é produtiva de uma pluralidade de corpos possíveis e (im) possíveis. Diante dessas considerações, tenciono direcionar um posicionamento primeiro nesta investigação, que é a defesa de uma analítica que reconhece a importância de proliferar a diferença, que defende a criação de outras imagens e pensamentos para a educação (Paraíso, 2014). A diferença constitui a sociedade; ela está presente na escola e precisa ser evidenciada como parte constituinte dos processos educacionais e dos processos de subjetivação. Sendo assim, reconheço a Educação Física escolar, a qual direciona meu exercício de pesquisa-docente, enquanto uma área produtiva de criação, valorização, e até mesmo como área de diferenciações que hierarquizam. Isso a torna uma área fundamental na disseminação dos constructos sobre a pluralidade de corpos que compõem nosso projeto curricular contemporâneo.

Nesse exercício de pensar com e para a diferença, implica-se não limitar a problemática de identidade e diferença à "posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada" (Silva, 2002, p.73), que reduz as questões escolares ao "respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença" (Silva, 2002, p.73). Entretanto, isso implica refletir

como as práticas curriculares problematizam as normas que estabelecem as diferenças (Silva, 2002). Como afirma o mesmo autor:

> [...] em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (Silva, 2002, p.97).

Sobre estas questões e inspirada em estudos Deleuzeanos, Corazza (2009) apresenta e defende o desafio da "Diferença Pura", cujas práticas seguem na defesa da existência dos diferentes, sejam em nossas casas, espaços diversos de aula, na rua, escolas, considerando assim, o desejo de que "nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas ou integradas ao velho Princípio da Identidade Universal" (Corazza, 2009, p.14). Para Paraíso (2014), também inspirada em Deleuze (1988): a diferença, "que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicidade das forças, pela disseminação daquilo que aumenta potência" (Paraíso, 2014, p.33).

À luz destas considerações, insatisfeita com os pensamentos reacionários, com os espaços precários da Educação Física que discute as relações de gênero e sexualidade na escola, com os universalismos que assolam os currículos do nosso sistema educacional, além de todas as forças experimentais e utópicas que vem me conduzindo a esse processo de doutoramento, busco engendrar questões nesta pesquisa sobre a inspiração da contemplação de constructos teóricos que valorizem e disseminem a diferença.

Corazza (2012) defende que "não há currículo que não expresse ou não viva uma vida"; temos, então, um bio currículo que é impulsionado por uma vontade criadora e, nesta "perspectiva, não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver" (Corazza, 2012, p. 163-164). Isso me faz crer nessa vontade criativa como um constante impulso de vida dos corpos. Corroborando Butler (2003), "[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta" (Butler, 2018, p.195). Deste modo, parafraseando Paraíso (2018), acredito que gênero e sexualidade, unidos às

dinâmicas curriculares da Educação Física escolar, “juntos podem muito [...] muito mais do que temos feito” (Paraíso, 2018, p. 14).

Diante desses pressupostos, a questão central dessa tese propõe problematizar: que corpos são possíveis, diante das relações de gênero, na dinâmica curricular da Educação Física escolar, na etapa do Ensino Fundamental, considerando a égide da governamentalidade neoliberal? Considerando o cenário conflituoso das relações de gênero e sexualidade, dos currículos engessados pela égide neoliberal, bem como das relações de poder que despotencializam nossos corpos culturais e engendram corpos limitantes ao viés biológicos, reconhecendo, também, que a prática curricular da Educação Física, tem contribuído para a manutenção das desigualdades de gênero na escola, mas que também é território de possibilidades para outras formas de resistência e existência, interesso-me pelos corpos que estão sendo referenciados, vivenciados, experimentados na dinâmica curricular.

Sendo assim, para este processo investigativo, outras questões possíveis norteiam essa problemática central: quais discursos, presentes na área da Educação Física escolar, contribuem com as continuidades e/ou descontinuidades dos padrões normativos que se estabelecem sobre as questões de gênero e sexualidade? Como é produzida a preservação e/ou apagamento das diferenças nas enunciações dos currículos? De que forma as práticas curriculares da Educação Física escolar, na etapa do Ensino Fundamental, têm contribuído com a manutenção ou apagamento de diferentes corpos? Como estas conduzem condutas, forjam, delimitam ou mesmo incluem para excluir a diferença?

Contudo, saliento que, diante dos constructos sobre a educação dos corpos e pautas escolares aceitáveis, é sempre emergente pensar nos modos como a diferença é apresentada na comunidade escolar. Perante estas questões formuladas, objetivo com esse trabalho, problematizar que corpos são possíveis, como estão sendo referenciados, vivenciados, experimentados, em face das relações de gênero e sexualidade, na dinâmica de um currículo de Educação Física escolar, na etapa Ensino Fundamental, considerando a égide da governamentalidade neoliberal. Visando delimitar essa investigação, proponho dar destaque à área da Educação Física na etapa do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Cristóvão-SE.

Tenciono uma análise da Educação Física tendo em vista seu funcionamento pedagógico, que mobiliza para se pensar em modos outros de enunciação dos currículos e da educação, potencializando assim, as possibilidades de pesquisa e reflexão dos funcionamentos

deste componente, seja este, para o endereçamento, engessamento, assujeitamento, subjetivações, ou mesmo para novas composições.

Assim, nesse cenário de empreendimentos corpóreos, de desnaturalização, naturalizações, generificação, identidades fixas ou mesmo transitórias, compreendo que, para engendrar essas questões e objetivos, preciso abandonar, determinados estatutos de verdades produzidas nesses meus trajeto e processo de formação pessoal e docente, e também me coloco na posição de refazer conceitos, produzi-los, aprender e desaprender, reconhecer a potência dos territórios conflitantes para a criação.

Com isso, buscarei não cair no desejo limitante de julgamentos e idealizações sobre o que "deve ser feito". Preocupo-me em não prescrever verdades eficientes, nem tão pouco, respostas conclusivas para essas questões, mas projeto uma tessitura de possibilidades de reflexões, problematizações, subverter e desaprender o que está naturalizado, numa perspectiva de pensar diferente e em modos outros. Além disso, retomo minha motivação pessoal, pois sinto que tenho uma espécie de dívida, pela qual desejo devolutivas aos que terão meus direcionamentos enquanto professora na disciplina de Educação Física escolar. Assim, desejo mais que um retorno de escritas e leituras, mas, acima de tudo, inscrições que se desloquem das páginas e se conectem às minhas experimentações e vivências futuras.

O objetivo central desta tese é analisar a produção de corpos em um currículo escolar de Educação Física sob a égide da governamentalidade neoliberal. Complementando essa construção intencionamos: interpelar os funcionamentos das relações de gênero, sexualidade e governamentalidade neoliberal no currículo de uma escola Municipal de São Cristóvão-SE; iInvestigar como as práticas curriculares municipais vêm constituindo modos de governamentos que (in) viabilizam corpos possíveis; investigar quais discursos presentes na área da Educação Física escolar contribuem com as continuidades e/ou descontinuidades dos padrões normativos que se estabelecem sobre as questões de gênero e sexualidade; analisar como este componente conduz condutas, forja, delimita ou mesmo inclui para excluir a diferença; reflexionar possibilidades de contracondutas para estimular a invenção de pensamentos para educação e o currículo.

Contudo, acredito em corpos que resistem e no estranhamento dos currículos que estão postos, por isso, com a proposta dessa pesquisa, intenciono sustentar a tese de que, as capturas contemporâneas do currículo nas aulas de Educação Física escolar, no que concernem às

categorias de gênero e sexualidade, apesar da égide neoliberal que o atravessa, é produtiva de uma pluralidade de corpos possíveis e (im) possíveis.

Como procedimento organizacional, o texto está disposto em 06 capítulos, sendo que, neste primeiro capítulo introdutório, busquei situar minhas travessias pessoais, acadêmicas e profissionais, que me impulsionaram a querer investigar que corpos são possíveis em um projeto curricular de Educação Física Escolar. Neste capítulo, também busquei apresentar as principais ferramentas/conceitos que direcionarão a construção desta tese.

No segundo capítulo, nomeado "Caminhos Teórico-Analíticos", compomos os conceitos centrais que conduzirão o campo de análises, problematizações e interpretações. Suas subdivisões complementam e entrelaçam questões ponderantes da área da Educação Física e suas práticas corporais, unindo-se aos conceitos de gênero, gênero e currículos e governamentalidade neoliberal.

No terceiro capítulo, apresentamos nossos percursos metodológicos, posicionamos a nossa escolha e investimos na argumentação da investigação participante, bem como do uso do conceito da análise do discurso sobre perspectivas foucaultianas para produção analítica das observações empíricas. Apresentamos nosso campo de pesquisa, uma escola do ensino fundamental maior do município de São Cristóvão-SE, sendo os principais sujeitos da pesquisa destacados para explorar enunciados e práticas discursivas. Além disso, apresentamos as dimensões éticas da pesquisa, modo de organização dos dados empíricos, e a imersão ao campo, indicando modos de organização e análise de dados.

Os capítulos seguintes, são frutos da mobilização dos resultados da pesquisa, quais sejam: o capítulo 4. SUBJETIVIDADES DISCENTES EM DISPUTA, distribuído em três subseções: 4.1. Subjetividade viril.; 4.2. As "brincadeirinhas" de gênero; 4.3. Subjetividades "indisciplinadas"; o capítulo 5. CORPOS QUE MARCAM e o último, o sexto capítulo, intitulado UM CURRÍCULO-UTOPIA PARA EMILY HABITAR, organizados em três subseções: 6.1. O currículo-utopia é trans; 6.1. O currículo-utopia tem repulsa pela competição e por fim, a subseção 6.3. O currículo-utopia tem corpo e é artista; estes que estarão descritos ao final do capítulo metodológico.

Contudo, em meio às complexas experiências escolares, especialmente no contexto das aulas de EDF, exploramos parte do processo de produções e regulações de subjetividades viris, que em diferentes disputas, operam normas não só em conformidade com gênero, mas também em questões de raça, classe e desempenhos. A partir das narrativas observadas, ações

e atitudes, refletimos como esses processos provocam tensões e resistência, afinal sempre há brechas que permitem deslocar e ressignificar a produção de subjetividades outras.

2 CAMINHOS TEÓRICO-ANALÍTICOS

Nesse capítulo, trazemos nossas seções teóricas, nas quais tecemos uma analítica de como gênero está para além de uma categoria útil, mas uma pauta pulsante de vida nos mais diversos contextos e espaços sociais, principalmente, nos currículos do enredo escolar. Assim, refletimos também como gênero e sexualidade na escola fazem circular, valorizar, obedecer ou mesmo desobedecer ao estatuto heteronormartivo, bem como da diferença e pluralidade de corpos, que compõem as cenas escolares regidas pela égide neoliberal.

2.1 Tecendo gênero como uma categoria útil e pulsante de vida nas cenas escolares

Ao reconhecer as vastas pesquisas já realizadas em torno de gênero no contexto escolar, intencionamos nesta seção analítica, trazer reflexões e evidências de como gênero está para além de uma categoria analítica útil, mas, enquanto uma pauta pulsante de vida nos mais diversos contextos e espaços sociais, principalmente, nos currículos de todo enredo escolar. Desse modo, apesar das intersecções de classe, raça, etnia, dentre outros, analisamos essa categoria como principal responsável por fabricar, conservar, compor, resistir e até mesmo desenvolver toda uma organização das relações sociais, em determinados tempos, espaços, tradições e culturas, tal como referenciado por Meyer (2014). A partir de Louro (2018), reconhecemos que:

> na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (Louro, 2018, p. 38).

Desse modo, a proposta nesta seção também perpassa em refletir como gênero e sexualidade na escola fazem circular, valorizar, obedecer ou mesmo desobedecer ao estatuto heteronormartivo[5], bem como da diferença e pluralidade de corpos, que compõem as cenas

[5] A heteronormatividade atua como uma "prática reguladora" que produz efeitos na "relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo", o que acaba por engendrar gêneros (BUTLER, 2018, p. 39).

escolares. Para isso, percorremos os conceitos de gênero neste primeiro tópico, e relacionamos gênero e currículos escolares no subtópico seguinte (2.2), valorizando o percurso no currículo vivo da escola no território da educação e da Educação Física escolar.

Segundo Louro (2018), “frequentemente nos apresentamos (ou representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual” (Louro, 2018, p. 15) e isso implica destacar como muitas das narrativas pessoais costumam fixar, julgar uma dada natureza verdadeira pela qual sempre fomos guiados. Para Weeks (1995), posicionar-se contrário a isso é, logo, definido como incoerente à sua dita “natureza”, ou seja, uma identidade não fixa, é validada como incerteza, e passa a ser analisada como algo a ser temido, como uma ameaça que nos torna incoerentes. Trazemos estas afirmativas na tentativa de justificar a compreensão do território de gênero como fluído e inconstante, reconhecendo que em muitos dos espaços religiosos, governamentais, ou mesmo escolares, os discursos de inscrições sobre os corpos estão limitados a dois únicos modos de ser, homem ou mulher.

Essas inscrições são impostas nos corpos como definidoras dos nossos comportamentos e desejos e, com isso, desvalorizam as várias possibilidades e significados de ser um corpo. Usualmente, espera-se que no corpo haja evidências, aparências, referências para o definir em uma rígida identidade e, por sua vez, a atribuição das diferenças, de modo desigual e sob hierarquias. Nesse viés, Louro (2018) defende que “[...] os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem a identidade é uma decorrência direta das “evidências” dos corpos” (Louro, 2018, p.17).

Assim, historicamente as classificações dos corpos construíram sua separação, discriminação, violência e generificações, colocando os que estão fora da dita “normatividade” sempre à margem e sob vigilância. Em meio a esses processos de subjetivação, frequentemente, homem ou mulher hétero, branca, classe média e alta, cujas vestimentas são ditas “adequadas” ao que foi construído como papel de gênero definidor, não apenas tendencia uma identidade fixa a um determinado corpo, mas nomeia a si e ao outro como lugar de referência e de poder, atribuindo exclusões e discriminações sobre o outro.

No entanto, em meio às produções do poder, também se fortalecem as representatividades como resposta aos acontecimentos nas relações sociais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), a representação é um campo atravessado pelo poder, logo, por disputas políticas, sociais e culturais, e utiliza das identidades, as referências como parâmetro de

contestações e lutas contra hegemonia, sendo assim, valoriza a sociedade atravessada pela diferença, logo, vê cada um como diferente.

Nesse sentido, aqui reconhecemos pensar a diferença sem um lugar social que ocupamos como referência, sem um gênero ou papéis de gênero primeiros, definidores, porque os infinitos corpos plurais, as diversidades, as diferenças são sem parâmetros. Especificamente o gênero, que forma o social, não pelo sinônimo de sexo biológico, nem seu uso normativo dicotômico, mas na sua relação de "desconstrução de normas de gênero e as invenções de outros modos de existência" (Cardoso *et al.*, 2019, p. 01).

Nessa direção e em conformidade com Butler (2021), nos posicionamos contra a definição e ordem binária, pois esta limita a dois modos de ser e de nomear-se homem ou mulher, além de inviabilizar outras tantas formas de vida e de criação das diversas relações de gênero presentes no mundo. Desse modo, deveríamos buscar "criar um mundo que seja mais vivível para as muitas relações de gênero existentes, para as muitas línguas do gênero" (Butler, 2021, p.381).

Partimos da afirmativa de Cardoso *et al* (2019) para pensarmos no próprio processo conceitual de gênero, pelo qual perpassam inúmeras significações, dentre elas a rigidez ou fluidez, inclusões e até exclusões, que a própria busca por igualdade de gênero tendencia. Sendo assim, segundo Louro (1997), diante da produção sobre gênero e sexualidade, até mesmo no exercício de rompimento com pensamento dicotômico feminino em oposição ao masculino, está em jogo uma difícil tarefa: a de não produzir desigualdades a partir de suas "diferenças", quando vistas como fixas e, ao negar as articulações com os demais marcadores sociais, tais como os de raça, classe e etnia.

Reconhecendo que gênero sempre perpassou por um campo conflituoso, o destacamos como uma ferramenta analítica útil, instável e política, que pulsa[6] a vida constantemente nas mais diversas relações, e tem sido constituída por diferentes modos de empregabilidade, desde sua criação às suas inúmeras variações de sentido. Scott (1995), apresenta "gênero" a partir de uma análise na qual se formula nas diferentes formas de seu uso, como uma espécie de

---

[6] Ao usar o termo "pulsar a vida", queremos trazer entonação sobre o quanto gênero refere-se a uma categoria que valida e direciona as relações sociais. Assim, queremos registrar a potência de gênero como categoria útil para compreensão da organização da vida, de políticas públicas, das organizações institucionais e até das exclusões. Além disso, inspirados em Oliveira (2012), ele vai afirmar que precisamos "perceber as várias "vidas" dos conceitos que utilizamos" (Oliveira, 2012, p.37-38). Logo, a fluidez de gênero enquanto conceitos, nos leva a compreensão de que suas discussões oportunizam que vidas possam pulsar, ou seja, vários modos de vida, possam viver em sua diferença. Pulsar de pulso, pulsante, pulverizar a vida de sangue e existência.

disputas acerca dos usos do termo. Para esta autora, a diversidade de enunciações e interesses reconstrói "gênero" e seus efeitos políticos, tornando-se divergentes e imprecisos.

Sobre esta consideração, Scott (1995, p.72) afirma que "aqueles que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história" (Scott, 1995, p.72). Desse modo, e com a tentativa de construção de sentidos, a tarefa aqui é não aprisionar, nem fixar ideias únicas a essa palavra, mas de reconhecer seus usos e utilidades no tempo histórico e territórios em que estão sendo construídos.

Recentemente, Butler (2021) defendeu que "sem a tradução e a invenção histórica do termo *'gender'* não há como compreender a categoria dinâmica e mutável do gênero ou as resistências que ela hoje enfrenta" (Butler, 2021, p. 364). Ela também apresentau as várias vertentes pelas quais "*gender*" foi usado nos Estados Unidos, pelos sexólogos, em torno da década de 1940, para regular corpos que não se encaixavam na norma entre masculino ou feminino, quando, de forma violenta e cruel, o corpo era alvo de intervenções e procedimentos cirúrgicos. Por isso, a autora propõe a ampliar o conjunto de significados sobre "*gender*", resistindo à sua mera tradução linguística, ao afirmar que os significados e maneiras de referir a gênero estão sujeitos a certas contingências históricas.

Exemplificando isso, destacamos a frase célebre de Simone de Beauvoir, ao teorizar que "não nascemos mulher, mas nos tornamos mulher", a partir da qual ela tendenciou a construção e a compreensão basilar de que gênero também é o significado cultural e social pela qual nossa realidade biológica assume em seu determinado tempo e lugar. Com os avanços do tempo, os estudos apontaram que até mesmo o "sexo biológico", assim como gênero, tem uma história que se faz, desfaz, e refaz no contexto sociocultural. Nessa direção e diante das construções teóricas defendidas por Butler (2021), concordamos com ela, ao afirmar que:

> o problema, na verdade, nunca foi a biologia enquanto tal, mas apenas um modo de descrever a diferença sexual biológica governada pela teleologia natural. A separação clara entre as duas dimensões foi importante para afirmar que nenhuma teleologia governa o desenvolvimento social de uma mulher a partir da condição biológica de ser fêmea (Butler, 2021, p.367).

Com isso, defendemos que é preciso considerar, também, as condições de possibilidades para o surgimento de gênero, suas continuidades e descontinuidades dos sentidos os quais são e foram atribuídos. Desse modo, Scott (2012) afirma que "parece não

haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar" (Scott, 2012, p.332), pois, está sempre em movimento, é instável, incoerente, e está sempre em campo de batalhas e lutas.

Tanto Louro (1997) quanto Scott (2012) apresentam como "gênero" surge a partir da recusa dos papéis das mulheres destinadas por sua anatomia biológica. Ao contrário disso, essas determinações foram socialmente construídas e as exclusões e discriminações são respostas da relação entre homens e mulheres em termos de desigualdade e poder. Ambas vão apresentar que a história do conceito está ligada às histórias de lutas do movimento feminista contemporâneo, o qual lutava contra a opressão das mulheres.

Gênero vai sofrendo transformações, sobretudo, como categoria de análise das organizações sociais. Assim, passa do uso exclusivo para distinção dos sexos à fundamentação na proposta de rejeitar os determinismos biológicos, na tentativa de extirpar as desigualdades entre homens e mulheres, impregnadas nos usos dos termos como sexo ou diferença sexual, repercutindo na hierarquização e justificativa dos tratamentos desiguais concebidas aos sexos. Diante das construções históricas, fica compreensível que:

> gênero aplicava-se a todos, que era um sistema de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (Scott, 2012, p. 327).

Embora as primeiras noções de gênero tenham seu início apresentado a partir das lutas feministas anglo-saxãs, percorrendo a segunda e terceira onda feminista com a militância brasileira, a qual sempre questionou os lugares tradicionalmente impostos sobre os papéis das mulheres, não queremos confundir e definir estes momentos como ponto de origem, nem de verdades. Sobre estes prismas, traremos apontamentos do surgimento e processos históricos desse conceito, se assim podemos chamá-lo, entretanto, fazendo uso das palavras de Oliveira (2012) é válido explorar "a hipótese de que a história dos conceitos pode ser pensada de outros modos" (Oliveira, 2012, p.34).

Foucult (1998), em seu exercício genealógico, nos ensina a importância de recusar a busca por um momento definidor, revelador e verdadeiro pelo qual as coisas tomam partida e definem suas origens. Nessa direção, e sob inspirações foucaultianas, Butler (2018) argumenta que:

> a crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como *origem* e *causa* categorias de identidade que, na verdade, sâo *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se — e descentrar-se — nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória (Butler, 2018, p.07).

Referentes aos conflitos entre as próprias construções feministas, Scott (2012) também menciona que, se por um lado argumentam o caráter social determinante dos papéis construídos sobre mulheres e homens, por outro, instituíram definições estritamente biológicas. Esse fato é evidenciado pela tentativa de reformulação de "uma identidade comum para as mulheres" (Scott, 2012, p.45), as quais tomaram como base, até as fundamentações biológicas, ou seja, só eram criticadas quando não as convêm. Assim, reconheciam os recursos essencialistas, ligados também à defesa da reprodução para justificação, fixação e até de proibição, instituindo "ser mulher", como apenas as que "nasceram e viveram como mulheres" (Scott, 2012, p.45).

A partir disso, compreendemos como as definições de masculinidades e feminilidades se constroem e se modificam, diante do próprio contexto social, momentos históricos, contingências, e, assim, nos reafirma o conceito fluído de gênero, suas tentativas de definições e ou generalizações a respeito da "Mulher" ou do "Homem" (Louro, 1997). Sendo assim, as conceituações sobre gênero são modificadas por diferentes capturas, espaços e instituições, ao tentar normatizar, conter corpos, papéis e até seus desejos.

Nessa mesma direção, Louro (1997) destaca que o debate sobre gênero tem de ser sempre recolocado no campo social, pois, apesar das tentativas de justificar a desigualdades com base nas diferenças biológicas, é nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação que se reproduzem as desigualdades entre os sujeitos e, além disso, novas possibilidades e expectativas de papéis e relações mais justas. Assim, as concepções de gênero modificam-se por divergir, não apenas pelo contexto social ou tempo históricos, mas por considerar os mais diversos grupos constituintes, seja, em suas categorias étnicas, religiosa, raciais ou de classe.

Reconhecemos, portanto, que gênero percorre conceituações múltiplas, e foi se apropriando das fundamentações dos movimentos feministas. Diante disso, Oliveira (2012) direciona seu olhar ao conceito de gênero sobre outro *corpus* de análise e, segundo esse autor,

ele começa muito antes da apropriação feminista. Oliveira (2012) ainda afirma que gênero não deveria ser representado de modo linear, cuja construção tenha início em uma raiz, tronco, ramos e folha, ou seja, não deve ser visto de modo arborescente, mas enquanto um rizoma.

> Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro, e tem de sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto de ordem [...]. num rizoma [...] cada linha não aponta necessariamente para um traço linguístico: elos semióticos de qualquer natureza são conectados com os modos de codificação muito diversos, elos biológicos, políticos, económicos, etc (Deleuze; Guattari, 2007, p. 25-26).

Oliveira (2012) e Louro (1997) também vão defender que, para essa compreensão do conceito de gênero, é preciso um exercício rizomático e duplo, genealógico e cartográfico, pois, estes possibilitam acompanhar a multiplicidade e reconhecer o trânsito e sua metamorfose. Portanto, são essas modificações apresentadas ao longo dos estudos de gênero, que torna possível "perceber as várias" "vidas" dos conceitos que utilizamos" (Oliveira, 2012, p.37-38).

De acordo com Haraway (2004), gênero é alocado em problemáticas pelos paradigmas de identidades de gênero, segundo campo de distinção entre biologia/sexo e cultura/gênero. Entretanto, para ela, a tarefa contemporânea deveria ser romper com a representação materializada das lógicas binárias, de naturezas/culturas regulatórias, direcionando para defesa de sujeitos autoconstrutores, da cultura e sociais na história.

Nessa direção, também reconhecemos as várias "vidas" às quais os conceitos que utilizamos possam validar ou invalidar. A exemplo disso, Oliveira (2012) destaca a teoria referente aos diversos papéis de gênero que, sob uma perspectiva sociológica, aplicou-se como pressuposto para diagnósticos médicos, logo, uma reterritorialização útil para a percepção das mudanças no uso dos conceitos e suas implicações nas relações de poder e de regulação. Nessa mesma direção, Scott (1995) afirma que, para compreender a origem de gênero é preciso atentar aos processos e conexões complexas, e não seu modo isolado.

Exemplificando esses processos e conexões complexas, diante da intersecção entre gênero, raça e classe, citamos a autora Bell hooks [7](2014) para trazer importantes afirmações,

---

[7] Bell hooks, escrito em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Ver: https://direitorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bellhooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa.

denúncias e reflexões sobre o "sufrágio feminista", como movimento organizado por mulheres de classe média e alta, brancas, escolarizadas, heterossexuais, as quais mantiveram seus interesses simultaneamente racista e classicista. Isso implica reconhecer que a própria categoria gênero foi mantida sobre estes interesses, não condizentes com a busca por igualdade entre "todas mulheres" e homens, mas a partir de uma cobertura feita pela "libertação dos padrões dos papéis sexistas, de dominação e de opressão" (hooks, 2014, p.139), entretanto, falhou por não contribuir com alteração do estatuto social das mulheres negras.

Nessa direção, Haraway (2004) vai apresentar como "Gênero" foi desenvolvido, pela linguagem no discurso euro-americano, cujas raízes racistas e coloniais circunscrevem o próprio discurso, o qual sempre retomou a posição da "diferença sexual". Assim, explorou-se a categoria de gênero para atribuição dos significados, papéis e os modos de ser "mulher", além de contestar a naturalização das diferenças sexuais em múltiplas arenas de lutas.

Ambas as categorias de feministas, brancas e mulheres negras, foram sujeitas à vitimização sexista, em destaque, "como vítimas de racismo, as mulheres negras foram sujeitas a opressões que nenhuma mulher branca foi forçada a suportar" (hooks, 2014, p. 89). As mulheres brancas minimizaram suas posições hierárquicas pela opressão sexista, ao mesmo tempo em que assumiram o papel de negação ao sistema de poder que oprime todas as mulheres, colocando-se como opressoras em relação às mulheres negras.

Haraway (2004), também vai afirmar a luta por parte das teorias feministas no esforço de transcender e distinguir sexo/gênero, posicionando-se contra o "determinismo biológico" e favorável ao "construcionismo social", apresentando "corpo e natureza" como categoria para posição de resistência frente às opressões históricas. No entanto, para a autora citada, esse recurso utilizado pelas feministas se voltou contra elas mesmas, por se posicionarem em relação à natureza como algo a ser preservado, inato, como o centro saudável da realidade e, assim, atribuíam a relativização do sexo às suas raízes culturais e históricas, fixando identidades de gênero, moldando-as e padronizando-as.

Nessa direção, corroboramos a premissa de que, apesar das forças construídas para e pelas mulheres diante das lutas feministas eurocentradas, elas também conectaram seus discursos a uma coerência da identidade de gênero, que é regida pela heterossexualidade, relacionando homens e mulheres de maneira antagônica, alimentando uma narrativa de univocidade, a qual afirma um centro organizador para gênero. Essa prerrogativa corrobora os

pensamentos de Butler (2019), ao defender que, usualmente gênero é pensado e reduzido à sexualidade, e, deste modo, apesar de sua produção linguística e fluidez cultural, é enquadrado em uma norma, dentro de uma heteronormatividade hegemônica, que historicamente minimiza vidas.

A partir das pesquisas de Dornelles (2013,), citamos um exemplo de como a Educação Física escolar se destaca e funciona na produção (hetero) normativa dos corpos na escola. Nas suas discussões, ela afirma que essa área tem se "constituído como um legítimo e potente componente curricular que investe estrategicamente na produção da naturalidade do desejo heterossexual" (Dornelles, 2013, p.112). Ela argumenta que isso foi observado a partir da pedagogia pautada em discursos preventivo-biológicos e seu caráter regulatório, já que os temas da sexualidade na escola se embasam na manutenção de taxas de infecção por doenças sexualmente transmissíveis, pelos discursos do sexo como reprodução, do sexo como base conceitual explicativa para sexualidade, e na abordagem médica, que vincula e limita a área a seus princípios da saúde.

Enquanto autora basilar nos estudos de gênero, Butler (2018) tece suas investigações, não sobre a tentativa de teorização do termo gênero, mas o referencia enquanto um campo para perturbações e problematizações necessárias. Assim, Butler (2018), sob inspirações foucaultianas, defende uma dimensão genealógica crítica do seu uso, desterritorializa e reterritorializa o conceito de gênero em campos discursivos específicos. Para ela, gênero se constrói a partir de atos performativos discursivamente e culturalmente compelidos. Esses "atos" performativos podem ser entendidos enquanto práticas repetitivas de nomear, de gestos, desejos, de falas, estilos, papéis, ou seja, um conjunto de discursividades que vão moldando e estabelecendo gênero enquanto efeito de sua própria normativa.

Nessa direção, Butler (2018) tece uma crítica à construção performativa de um sexo de origem e verdadeiro, afirmando, assim, que a própria categoria "sexo", impõe o "sexo" e a configuração social dos corpos. Todas essas construções sobre a dita "verdade" do sexo e sua conformidade com gêneros são produzidas por práticas reguladoras, ao buscar a todo custo, identificar, enquadrar sexo, gênero, desejos e sexualidades com a coerência da própria norma de gênero para manutenção e produção da heterossexualização (Butler, 2018, p.168-38).

Por isso, gênero se torna um efeito do próprio resultado dele mesmo, sempre se compondo e em constante transformação, sendo algo que não está feito e pronto. Nessa

direção, corroboramos as definições de Soares *et al.* (2018), que, inspirados nessas discussões, refletem acerca das inscrições corporais de gênero em experiência de atletas.

> Os gêneros são as inscrições corporais de infindáveis discursos que, através de suas tramas de saberes e poderes, visam conformar os corpos a partir de um sistema cultural amplo denominado sexo-gênero-desejo, mediante atos performativos. Estes são reiterados, repetitivos, citacionais e, em última instância, inscrevem nos corpos formas inteligíveis e "adequadas" de ser homem e ser mulher em uma determinada cultura. (Soares *et al.*; 2018, p. 110)

A exemplo disso, estes autores apresentam que, somente no ano de 2000, houve a integração de mulheres em modalidades de levantamento de peso na Austrália, nos Jogos Olímpicos de Sydney, sendo que essa é uma das práticas esportivas mais longevas no quadro olímpico e está presente desde a primeira edição de 1896, em Atenas. Com isso, já reiteramos que os processos de interdição vivenciados pelas mulheres são práticas sutis de tramas normativas da instituição esportiva, e são baseados na normalização de corpos, de um ideal regulatório que julga e define o que se espera de sujeitos, "dos formatos dos corpos, das condutas, dos desejos e sentimentos e, inclusive, das práticas corporais esportivas a serem praticadas" (Soares *et al.*; 2018, p.108).

Nessa direção, ao mesmo tempo que os corpos masculinos ditos fortes e robustos constroem normas de gênero diante de determinadas práticas corporais, a feminilidade vai sendo definida, construída e normalizada. No entanto, os modos como mulheres vão construindo discursos de resistência, em suas ações e experiências, e uma nova sociabilidade vai sendo construída a partir dos tantos processos históricos de resistência de mulheres na modalidade do levantamento de pesos e em outras tantas.

É válido ressaltar que, enquanto alguns sentem-se adequados à estrutura binária, e, portanto, vivem em conformidade aos termos homem ou mulher, reconhecendo a si mesmo por estas nomeações, outros modos existem e "não podem viver muito bem, não podem viver uma vida vivível, incluindo as pessoas *trans* [...]" (Butler, 2021, p. 381). Portanto, preferem vocabulários que se enquadrem às suas vidas, recusam normativas e reivindicam modos para distanciar-se dessas categorias de gênero, nomeando-se como não-binários. Nessa direção, corroboramos a autora à medida que ela defende:

> todas essas são posições legítimas porque cada uma delas nos conta sobre um grupo de pessoas que está buscando viver vidas vivíveis no interior da língua que encontraram, criaram ou recusaram. De fato, ninguém pode ser

> ‘contra’ qualquer uma dessas posições, uma vez que cada uma delas se abre para uma trajetória diferente da esperança de uma vida vivível. [...] devemos ser cuidadosos para não impor uma nova norma de gênero que generalize as condições vivíveis, ou que decida, sem consulta, como outra pessoa deveria ser chamada (alguns dos debates sobre qual percepção define ‘cis-gênero’ trazem isso à tona (Butler, 2021, p. 381).

Dornelles (2013) argumenta que “pode-se problematizar que há muitas vidas que ocupam o lugar da descontinuidade, da incoerência e da não humanidade” (Dornelles, 2013, p.122). Desse modo, o outro, como estrangeiro aos gêneros binários, tenciona os corpos que estão na dita norma, logo, posiciona-os enquanto gêneros inteligíveis, que deslocam a lógica naturalizada dos corpos.

Com essas defesas, reconhecemos como “a categoria gênero estava vinculada ao imaginário normativo restritivo de uma vida vivível” (Butler, 2021, p.376) e, ainda está restrita ao uso de quem a demoniza como intenção ideológica de quebra da família, ou como um objeto de apropriação crítica da bancada religiosa, conservadora, que fortalece a heteronormatividade e inviabiliza outros corpos a estarem vivos em nossas sociedades. A tarefa proposta por ela é a de não generalizar, nem generificar, mas sintonizar como os vários vocabulários multilíngues tornam vidas possíveis.

Inspirada a partir dessas leituras de Butler, Paraíso (2021) vai defender que:

> nos constituímos como mulheres e homens, portanto, de modo relacional, provisório e por meio de uma parafernália de investimentos sobre nossos corpos, sobre nossas subjetividades, sobre nossas vidas. Trata-se de uma produção que se dá por meio de normas instituídas, divulgadas, citadas e repetidas de diferentes modos em diferentes espaços, inclusive no currículo escolar. Uma produção que institui diferenciações, mas também hierarquias e desigualdades. Uma produção que dificulta a vida de muitas pessoas e opera para tornar algumas vidas invivíveis (Paraíso, 2021, p. 24).

Com esta panorâmica, apontamos sobre os diferentes modos de constituição do território e desterritorialização, ao nos referir à multiplicidade dos usos de gênero, seus horizontes conceituais e, deste modo, compreendemos como cenas da vida cotidiana são construídas e se (re) constroem na norma ou na recusa de definições rígidas sobre gênero. Nesse sentido, reconhecemos o terreno escolar, nos seus mais distintos espaços educativos e tudo que o compõe, como o território do currículo, sendo um campo onde o caráter rizomático de gênero se tenciona e recria.

Para Goellner *et al*. (2007), a partir das práticas corporais e esportivas, são produzidos modos de educação do corpo, que fabricam marcas de gênero e de sexualidade

nos corpos, logo, “inscrevem nos corpos marcas associadas ao feminino e ao masculino e, inclusive, à identidade sexual” (Goellner *et al*., 2007 p. 26). Desse modo, corroborando Dornelles (2013), a Educação Física escolar é uma disciplina que produz e é produzida por um conjunto de discursos normativos de gênero, e é definidora do corpo individual e social produtivo na escola.

Com isso, queremos afirmar que, apesar das relações interseccionais, as quais constituem e influenciam nossas relações sociais – conforme as categorias de raça, classe, nacionalidade, etnia, faixa etária, dentre outras, corroboramos que “gênero é um elemento estruturante das relações sociais. Por isso, discutir relações de gênero é discutir relações de poder e hierarquias na sociedade, o mesmo valendo para os debates envolvendo as diferentes orientações sexuais” (Seffner, 2020, p.6).

Deste modo, apesar do sistema conservador e da racionalidade neoliberal assolando os currículos, das tentativas de negação e apagamentos de corpos outros, compreendemos que, nas vidas das cenas escolares, os temas de gênero estão sempre presentes e pulsam novas vidas. Escola é terreno de multiplicidade, de viver a diferença, onde as políticas, estéticas, pedagogias de gênero e sexualidade efetivam-se, diretamente ou indiretamente. Portanto, é sobre essa relação de força e potência entre “Gênero Escola/Currículos” que queremos direcionar nossa analítica no próximo subtópico.

2.2 Gênero e currículos escolares

> *Currículo é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos. Gênero é teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e do feminino que, se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar possibilidades de ‘vidas vivíveis’* (Paraíso; Caldeira, 2018, p.13).

Partimos da defesa de que a discussão de gênero nos currículos escolares deve potencializar, validar, plantar e/ou alicerçar todas formas possíveis de ser no mundo, e não manter a ordem binária, cisheteronormativa, naturalizando omissões, retrocessos, que também fazem uso de discursos da valorização da diferença disfarçada de exclusão. Apesar de muitas

conquistas, da inclusão das discussões de gênero e sexualidade no currículo básico da formação de professores, cerca de 58,27% das faculdades brasileiras (ONU)[8] perpassam por ondas de retrocessos com aumento da propagação do *slogan* "ideologia de gênero" e, com isso, ainda temos espaços indefinidos nos currículos.

Entretanto, é no campo educacional, no currículo, que a analítica de gênero toma força e potência, seja pela proibição ou pela visibilidade, com uma abordagem que nega ou valida, por exemplo, um livro didático que expõe, ou mesmo esconde; eles dizem, e dizem muito sobre gênero e sexualidade. Para Seffner (2020) "[...] de forma implícita – por meio de brincadeiras, de conversas, de discussões e de organização do espaço escolar. A circulação desses temas provoca situações de ressentimento, de ódio, de nojo, de pânico moral, de elogio da diversidade, e organiza coletivos, faz e desfaz amizades, explica, inclusive, aprendizagens escolares" (Seffner, 2020, p.11).

Com isso, a negociação de aprendizagens escolares, de suas diversas temáticas implícitas ou explícitas, implica apenas reconhecer como gênero está para além de uma categoria analítica útil, organizadora das relações nos mais diversos espaços, especialmente no currículo e seio escolar. Sua importância não se refere apenas a um modo de organização social, mas lida com a explicação das várias formas de "constituição dos sujeitos e nos nossos modos de viver" (Paraíso; Caldeira, 2018, p.14). Assim, gênero é categoria pulsante de vida, mesmo porque: "[...] pesquisar gênero e sexualidades é lidar com vidas" (Paraíso; Caldeira, 2018, p.14).

Nessa direção, Junqueira (2015) traz importantes reflexões sobre as existências plurais e dinâmicas que constituem e compõem as múltiplas formas de masculinidades e feminilidades, entretanto, no território escolar é facilmente notável a generificação, e as normas de gênero demarcadamente binárias. A organização do espaço escolar, seja por meio das cores, do saber, objetos, atitudes e dentre outros, todos são transformados e genereficados enquanto elementos de distinções, hierarquizações, categorizações, assumidas como naturais e heteronormativas, quando deveriam ser elementos atribuídos indistintamente (Junqueira, 2015, p. 112). Nesse sentido, Guarany e Cardoso (2022) apresentam que

---

[8] Esse estudo foi apresentado no seminário na capital paulista, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/26/58-das-faculdades-incluem-sexualidade-e-genero-na-formacao-de-professores.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 09 dez. 2022.

> [...] o clamor pela retirada dos termos gênero e orientação sexual das diretrizes curriculares, dos materiais didáticos, da base curricular para o ensino básico e, portanto, da própria formação de professores/as, reforça que os currículos já são produzidos por discursos generificados e heteronormativos, como vêm destacando os estudos de gênero (Guarany; Cardoso, 2022, p.2).

Junqueira (2015) também defende como a escola poderia contribuir para qualidade da educação, caso problematizassem essas práticas e discurso que tendenciam a segregação, a polarização dicotômica, agressões e desqualificação dos estudantes que fogem à norma. Para ele, os estudantes transgêneros ou homossexuais "são frequentemente degradados à condição de 'menos humanos', impelidos a se moldarem, para talvez, serem vistos e/ou tratados como 'iguais', e assim, não serem merecedores da fúria homofóbica cotidiana" (Junqueira, 2015, p. 112).

Butler (2018) também aborda essa reflexão ao apontar como as marcas de "gênero parecem 'qualificar' os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta 'menino ou menina?' é respondida" (Butler, 2018, p.162). Dessa forma, a constituição dos corpos, imagens, comportamentos localizados fora desse encaixe binário "ficam de fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece" (Butler, 2018, p.162). Entretanto, é possível olharmos que a via da desumanização, muitas das vezes marcada pela fúria homofóbica, como cita Junqueira (2015), é também a da visibilidade de quem transgride a ordem binária, e desestabiliza o suposto equilíbrio social. Assim, refletimos que esse corpo não binário e/ou intersexual desestabiliza a dita "normalidade", logo, rompe com a discussão essencialista dos nossos desejos, corpos, gênero e sexualidade.

Sob estas afirmativas, enquanto Junqueira (2015) aborda essa analítica social curricular, cujo ambiente é hostil, nas tentativas violentas da acolhida fragilizada do estudante, ou docentes que fogem à norma, Ranniery (2018) defende a necessidade de, cada vez mais, recusar as teorias da estagnação normativa. Ou seja, ele propõe que gênero e sexualidade sejam vistos como "perspectiva a ser dobrada, e menos como 'coisa' a ser investigada" (Ranniery, 2018, p.201) e, portanto, olhar para o currículo em conexão a encontros inesperados e experimentações possíveis. Com isso, reconhecemos que a proposta de Ranniery (2018) caminha em uma direção que nega o triunfo da normatividade, quando afirma:

> [...] não me parece que o triunfo da normatividade seja o fim e o começo da história de um currículo ou a única história que se desenrola nele, muito menos que tais modos de vida possam ser capturados por noções opositoras ou combativas às normas de gênero, tais como resistência ou subversão (Ranniery, 2018, p. 202).

A investigação que ele propõe sobre a potência do que pode um currículo, reflete para além de sua normativa, pois currículo é campo aberto, capaz de transmutar os modos precários de existências. Nessa direção, Ranniery (2018) faz referência a Latour (2003), para justificar o uso do termo modo de existência, definindo-o enquanto "um modo de transformação e produção da vida a partir da inscrição da alteridade constitutiva do mundo, ao lhe conferir uma capacidade de subsistência (e não de substância)" (Ranniery, 2018, p.202).

Acreditamos na relação indissociável entre gênero e sexualidade no currículo escolar, tomando como base a premissa e evidências de que essas temáticas e categorias estão na escola, fazem parte dos sujeitos, logo, "não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir" (Louro, 1997, p. 81). Seja qual for a etapa de ensino, o tempo histórico e espaço social, ensinar e viver o chão da escola, atravessa inúmeros modos de existências, argumentos, e discussões gritantes sobre a "politização dos saberes e a regulação (hetero) normativa dos corpos evoca análises sobre o papel do Estado (e de suas instituições) na produção dos sujeitos de gênero" (Dornelles, 2013. p.98).

A analítica de Ranniery (2018) também é instigante à medida que direciona o olhar para o "outro" do currículo, nem como fora do currículo, nem fora da norma, mas como parte integrante enquanto potência constitutiva da vida do currículo, muitas vezes desconhecida. Porém, é também por onde se constroem singularidades a partir do que ele nomeia enquanto exercícios de modulação corporal, examinando, assim, relações de vida, morte, prazer, desejos, políticas, ou seja, possibilidades mais excitantes (Ranniery, 2018).

Retomamos a sugestiva proposta inicial deste capítulo, no qual propomos refletir como gênero está para além de uma categoria analítica útil, mas, enquanto uma pauta pulsante de vida no contexto de todo enredo escolar. Compreendemos assim, que a analítica de Ranniery (2018) também complementa esta afirmação, pois evidencia como a alteridade, a diferença e a constituição do outro não estão do lado de fora dos currículos (ainda que o sistema deseje isso), por isso, escreve recolocando "[...] a diferença como constitutiva da vida no currículo" (Ranniery, 2018, p.202). Assim, compreendemos o currículo enquanto vida, o

qual não é estático, pois seu funcionamento produz a diferença, logo, é também produtor de gêneros e vidas possíveis.

Altmann (2015) defende em suas pesquisas que gênero é um importante marcador social das diferenças nas aulas de Educação Física, sendo esta uma área privilegiada para vivenciar práticas e desafios na formação profissional, bem como da significação das relações de poder no território do currículo. Além disso, suas investigações compõem uma análise crítica histórica na defesa da atuação feminista no mundo das práticas corporais, sobretudo defende a responsabilidade pedagógica da área.

Essa responsabilidade pedagógica se refere à garantia do acesso a todos possíveis esportes e conhecimentos da área, sem a separação de meninos e meninas nas aulas; reformulações pedagógicas que incluam todos corpos possíveis; dinâmicas de jogos; repensar a diversidade de construções de femininos e masculinos, e assim problematizar concepções estereotipadas. Nessa direção Altmann (2015) afirma:

> a compreensão das relações de gênero como um processo capilar que envolve as configurações das masculinidades e das feminilidades, além das mais variadas maneiras pelas quais constituímos nossos corpos, nossas identidades e nossos desejos, remete a muitas áreas do conhecimento, entre elas a educação em geral e, mais especificamente, a educação física escolar (Altmann, 2015, p.176).

De fato, a Educação Física empreende a educação do corpo na dinâmica da cultura corporal, mas também a desejos e vidas à medida que o caráter prático desse componente curricular, que lida com o corpo, gestos e expressões, não se limita à perspectiva biológica, mas se efetiva, sobretudo, em suas relações que são socialmente, historicamente e culturalmente produzidas nas mais diversas relações, inclusive as de gênero e sexualidade. A partir das nossas práticas discursivas, diante da organização do conteúdo, é preciso diluir as fronteiras entre diferenças sexuais, generificações, para rompermos com fronteiras e conflitos que excluem corpos.

Nessa perspectiva, e a partir de relatos sobre as investidas e processos coreográficos nos eventos escolares e suas formas de produções de vida no currículo, Ranniery (2018) apresenta que, nesse cenário, as representações de gênero e sexualidade vão sendo conservadas e/ou produtoras de sobrevivências. Desse modo, é construído um enredo de enunciados e práticas de meninos "*gays*" (aspas do autor) que dançam, contestam o pensamento curricular, que escancaram modos de existências.

> Entretanto, se esses modos de existência têm algo distintivo a oferecer, não pode ser inteiramente subsumido à crítica da naturalização ou do essencialismo de gênero de sexualidade que recobre parte significativa das análises em currículo. *Bicha, foi bafo* é, por sua vez, uma expressão usada para dimensionar o impacto das performances, seguidas de gritos públicos de *arrasou, viado*. É como se comportassem um corpo que se transforma em força ao afetar os outros (Ranniery, 2018, p. 204).

Segundo Reidel (2014), esses relatos ajudam a compreender como a expressão "*foi bafo*", sendo um relato de quem grita que está vivo, nos apresenta como gênero atravessa o cotidiano escolar e permite outras vidas nos currículos. Desse modo, consideramos que gênero tem também seu caráter normativo, limitante, regulador, e, portanto, precisamos estranhar o território escolar, isto é, "estranhá-lo com os olhos de gênero" (Paraíso, 2018, p.40), abandonando sua normativa, com a estranheza de quem enxerga além dos binarismos, reivindicando os padrões de quem vê a beleza na estranheza e de quem abraça gêneros e currículo-experimentações.

Outro exemplo a expressar o caráter de gênero como categoria que compõe e até restringe vidas, é a constituição e análises dos livros didáticos de ciências, seus enunciados limitantes aos discursos biológicos e disfarçados de natureza. Para Foucault (1999), até mesmo a história dita natural dos acontecimentos nos revela sobre a própria história da natureza, ou seja, manipulado pela cultura, a natureza só é nomeada como tal "porque antes passou por narrativas, significações, acepções do humano" (Cardoso; Paraíso, 2012, p. 30).

Em suas pesquisas, Cardoso (2018) apresenta como estes discursos biológicos são carregados de significações culturais, produzindo generificações por todas páginas dos livros didáticos, estendendo-se para toda e qualquer relação ecológica, seja pelas plantas, animais e humanos. Em seus escritos, apresenta inúmeras situações e enunciações pelas quais machos e fêmeas têm suas características que permanecem no lugar de oposição, destinos e exemplificações, respectivamente, de virilidade e fragilidades, e, portanto, "o discurso biológico sobre os sexos segue o que culturalmente se estabeleceu para cada gênero" (Cardoso, 2018, p.101). Nesse sentido, a mesma autora afirma:

> as características de superioridade apresentadas nos livros para os machos de animais irracionais são ampliadas aos machos da espécie humana. Quando as situações apresentadas aos/às leitores/as envolvem força física, os exemplos e as imagens trazem, exclusivamente, homens. São diversos os momentos em que isso se apresenta: atleta de levantamento de peso (PT9, p. 175) e em argolas (DH9, p. 189); profissional realizando esforço físico (PT9, p. 209, p. 215) e carregamento de carga (DH9, p. 197); história em quadrinhos de

> criança levantando peso (PT9, p. 217); manipulando uma alavanca (PT9, p. 219; DH9, p. 198) [...] (Cardoso, 2018, p.102).

Vemos, portanto, que as produções dos livros didáticos, permanecem produzindo e alimentando a heteronormatividade, vidas duais, homens e mulheres como complementaridades, segundo Cardoso (2018). Nessa mesma direção e diante das pesquisas etnográficas das cenas escolares, estas que coadunam com uma ação participante de Seffner (2013), cujos estudos destacam como "as ações escolares parecem querer valorizar a diversidade sem tocar no estatuto da heteronormatividade, o que compromete seu alcance" (Seffner, 2013, p. 145). O lugar da diversidade e da inclusão apresenta seus endereçamentos, agem como técnicas de vigilância, disciplinando e recomendando que os corpos se adequem e privem-se das normas de gênero binárias.

Apesar do papel tradicional da escola, cuja tendência é proibir experimentações, discussões, conhecimentos em termos de gênero e sexualidade, temos sempre escapes, ações que comprovam as vidas e corpos possíveis, e estes resistem às normas de gênero, como vimos a partir do trabalho de Ranniery (2018). Além disso, reconhecemos que a vigilância nem sempre recai diretamente sobre os corpos que fogem à norma, ou mesmo que se esforçam para se manter, pois a vigilância e tentativas de controle ocorrem diretamente sobre as ações escolares, produzem medos que assombram professores, direção, familiares, com a negação da importância dessa abordagem.

Os enfrentamentos da hetenormatividade recaem, principalmente, sob o embate moral familiar e o tradicional de conteúdo ditos "não escolares", porque "a escola também está cercada de outros agentes da moral: padres e pastores, psicólogos, políticos de todo tipo, médicos, lideranças comunitárias, jornalistas e repórteres [...] (Seffner, 2013, p. 154). Todos se comprometem com batalhas e disputas que julgam conteúdos, temáticas para manutenção de uma ordem favorável aos seus interesses.

Estes interesses que motivam buscar sempre novos modos de governar o corpo e sua sexualidade. Para Rubin (2017), tanto gênero quanto a sexualidade e a diversidade sexual foram colocadas sob a disputa discursiva da moral, enquanto armas de uma guerra político-moral da dita "ideologia de gênero". Assim, surge uma onda de discursos e insinuações que tendem a desmerecer as produções teóricas relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual, pela via também do pânico moral. Este vai atuar como uma

espécie muito precisa de governamento dos corpos, assunto que trataremos com profundidade, mais adiante nesse trabalho.

Chamamos atenção, também, para o modo de visibilidade usado para adquirir o status de escola que tenta valorizar a diversidade, pela via da "tolerância" da diferença. Como referenciado na introdução deste trabalho, a partir de Gallo (2009), a diferença existe, e não está para ser tolerada, nem reconhecida, mas para vivê-la, pois tolerar a diferença seria apagá-la. Sobre estas considerações, Seffner (2013) argumenta que a escola é "terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual". Entretanto, o autor chama atenção para voltar o olhar para as visibilidades conquistadas pela via da exposição.

Em sua pesquisa, Seffner (2013) defende que as ações contra a homofobia, ao mesmo tempo que promovam a visibilidade da identidade homossexual, reduzam uma certa obrigação de sua identificação do sujeito pela orientação sexual. Ou seja, elas identificam um sujeito sempre capturado pelo discurso da sexualidade. Esse modo de captura pela via da permissão a "deixar falar de si" está sempre atribuindo o status de sujeito que se afasta da norma, mantendo-o sempre no lugar do "outro", da "diferença".

Essas diferenças mantidas pelas relações de poder criam e nutrem configurações desiguais e hierárquicas. Assim, tal exposição, ao mesmo tempo que potencializa essa visibilidade homossexual, reitera o lugar do hétero e sua completude, intocável, que não precisa falar de si. Essa problematização provocada por Seffner (2013), também nos estimula a repensar nos modos como o indivíduo homossexual, ou mesmo quem transgride o binarismo, está sempre forjado a se definir, identificar e se explicar para, assim, poder ser validado.

Nessa mesma direção Louro (2018) vai afirmar que os grupos sociais que se encontram diante dessas identidades e posições centrais ditas "normais", ganham uma visibilidade de representações de si e dos outros. Logo, produzem efeitos sociais e políticos que circulam para além de representações, mas tornam-se ditas realidades verdadeiras, como a estética padrão e, assim, negam a representação e manifestação dos demais. O "diferente" é posicionado, não como um outro possível modo de ser, mas enquanto atravessado por relações de poder, e ocupa uma representação desigual, subordinado à dita referência de normalidade.

De fato, existe, portanto, uma visibilidade que o dito "normal" possui, sem precisar de muita exposição. Nesse sentido, Seffner (2013) traz uma crítica de como nos eventos escolares propõem-se uma visibilidade/exposição de corpos que são posicionados como o 'diferente':

> na maior parte das vezes, os 'diferentes' são chamados a falar de si, a dizer dos seus desejos, ou são narrados pelos convidados a palestrar na escola. Já os 'normais' não precisam falar, e poucos se preocupam em problematizar a norma de gênero, a heteronormatividade. Não é propósito deste texto a desvalorização das ações que atualmente são desenvolvidas em escolas no sentido de combater a homofobia. Levantamos questões para pensar, e a principal delas é esta: as ações não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar (Seffner, 2013, p.158).

A partir disso, compreendemos que a representatividade e visibilidade poderiam partir de ações que valorizem que todos se coloquem neste lugar de ser "outro", mesmo porque somos sempre um "outro" e o "diferente" de um alguém. Desse modo, as ações escolares poderiam desenvolver a rotina de que todos problematizem a norma de gênero, independente do lugar que ocupa.

Diante dessas considerações, reiteramos a importância de olhar o gênero como rizomático, pois, segundo Oliveira (2012), ramificam-se sem fixar a uma raiz a um ponto, mas se transformam multiplicando suas possibilidades conceituais. Por isso, também, abre-se às possibilidades de diversos modos de existência. Nessa direção, reconhecemos os currículos escolares como campo e laboratório potentes para o exercício de tornar vidas e corpos possíveis. Contudo, as negociações e trânsitos do próprio sentido de gênero, ao mesmo tempo que podem criar norma, também podem quebrá-las, porque sua "multiplicidade fomenta as possibilidades de pensar o gênero de forma cada vez mais complexa e emancipatória" (Oliveira, 2012, p.51).

2.3 Disputas em gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física sob a égide da governamentalidade neoliberal

Nesta seção, intencionamos articular e refletir sobre as possíveis disputas em gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, em tempos de avanços de políticas neoliberais. No que concerne às produções teóricas da área e relacionando-as às

contribuições de Foucault (2008a), é importante frisar que suas investigações contextualizam as minuciosas formas modernas de governamento dos corpos, e, também nos impulsionam para reflexões de novos modos de governamento dos desejos e experiências contemporâneas.

Primeiramente, realizamos um exercício teórico, neste subtópico, que fundamenta as reflexões empreendidas acerca dos conceitos e racionalidades sobre a governamentalidade e o neoliberalismo. No subtópico seguinte, relacionamos esses conceitos às disputas em gênero e sexualidade na área da Educação Física Escolar, com o neoliberalismo e seus processos de subjetivação.

Para situarmos a problemática que nos impulsiona nesta seção, recordamos das lutas no campo do gênero que tomaram força no Brasil a partir dos primeiros anos da década de 2000. Segundo César e Duarte (2017), nessa década foram mobilizadas importantes ações sociais e estatais para o reconhecimento dos direitos da comunidade LGBTQIA+[9] e para conquistas dos direitos das mulheres. Nessa direção, essas conquistas desestabilizam identidades, especialmente a lógica binária de gênero, ameaçam determinadas formas de governar, produzindo novos modos.

Essas lutas representam formas de governamento dos movimentos sociais progressistas, em parceria com o Estado que, ao mesmo tempo que instituía o direito a equidade de gênero, buscava combater a violência e, assim, também foram criadas agendas de governo e formas de governamento dos corpos, sexualidade e de gênero (César; Duarte, 2017, p.145). Os projetos[10], que foram construídos em parcerias diversas e de modo inclusivo, tinham o objetivo de levar para as escolas pautas pedagógicas e eram suportes para os professores abordarem nas escolas o tema da diversidade sexual e de gênero, para o combate à homofobia, lesbofobia, transfobia.

Entretanto, essas lutas provocam o contraponto e o surgimento de novas narrativas e disputas na intenção de negar as experiências, desejos e modos de existência, com a propagação da chamada "ideologia de gênero". Como mencionado na seção anterior, Rubin (2017) vai apresentar que o pânico moral se instaura, transformando o gênero, a sexualidade e a diversidade sexual em armas para disputar uma guerra, cujas fundamentações são de cunho político-moral, que provocam narrativas de medo para naturalizar novamente as concepções

---

[9] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais e outras orientações sexuais e identidades de gênero.

[10] Brasil sem homofobia- a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Comunicação e sexualidade e a ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis.

de corpos biológicos e para inibir a diversidade. São fundamentações que partem de interpretações religiosas, ultraconservadoras, cujo interesse é de negar a existência de identidades múltiplas. Assim, corroboramos César e Duarte (2017), ao afirmar que:

> [...] os ataques recentes da chamada "ideologia de gênero" representam a disputa pela produção de uma nova governamentalidade de corpos, sexualidades e desejos. Com efeito, consideramos que o campo discursivo e institucional relativo ao corpo, ao gênero e à sexualidade está em disputa. Disputa política, como nos ensinou Foucault, disputa pelo estabelecimento de "novas" verdades nos campos que tratam da experiência cultural, histórica, política e subjetiva do corpo, do desejo e das experiências, ou mesmo da negação dessas experiências (César; Duarte, 2017, p. 145)

Foucault (1976; 1984) apresenta, a partir do conceito de "dispositivo[11] da sexualidade", que na modernidade a sexualidade vai se tornando um dispositivo de controle da população e dos corpos. Por sua vez, o controle dos corpos, logo, da vida, se estabelecia pelo campo das organizações políticas de Estado. Entretanto, nos interessamos pelos "*dispositivos de segurança*" para tomarmos como subsídio de análise dos currículos e suas disputas em gênero e sexualidade, sob a égide da governamentalidade neoliberal.

Desse modo, buscamos esta compreensão a partir do conceito de *Governamentalidade*, principalmente a partir dos cursos de Michel Foucault de 1977-1978. Em *Segurança, território e população*, Foucault (1978) desloca alguns de seus pensamentos para pensar em novas formas do exercício do poder, introduzindo ao conceito de *governamentalidade,* sendo sua preocupação nas diversas formas de poder, a partir dos dispositivos de segurança, cujo foco é o governo das populações. Ou seja, tanto o poder quanto o governo das populações são ferramentas importantes para nossos interesses de reflexão sobre os corpos que são possíveis nas práticas curriculares. Reconhecemos, a partir de Foucault, que o currículo é mais um dispositivo que faz proliferar enunciados, que produz e é produzido por discursos, que assegura decisões, regulamentações, normalizações, logo, ele tende a operar para sermos de algum modo, governados e, portanto, direcionando-nos para governar a nós mesmos.

---

[11] Um dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

Compreendemos também a escolarização como um dispositivo, que segundo Cynthia Veiga: "Ao apresentarmos a orientação metodológica foucaultiana, reafirmamos que a escola não é o dispositivo, mas a escolarização, uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas" (Veiga, 2002, p.91).

Sendo assim, o exercício que Foucault (2008a) realiza nesta obra, constitui um conjunto de exemplificações sobre surgimentos e manutenção das formas de governo, que foge das formas e organizações de governo estatais e das legislações, porque governar não se trata de impor leis, mas, a partir de diversos dispositivos de segurança, com suas táticas, procedimentos, exercer o poder sobre determinada população. O autor tece reflexões que extrapolam as formas de governos estatais para além dos modos de governo das condutas do seio familiar, ou de instituições, excedendo esses espaços para pensar nas artes de governar sem imposições, mas por ações sutis e formas diversas e microfísicas de poder, por uma égide de economia, de estatísticas, de previsibilidades das condutas.

Para a compreensão dessa dinâmica de fundamentações acerca da governamentalidade, destacamos os fenômenos que circunscrevem as explicações de Foucault (2008a), retomando o que ele chamou de Biopoder. Assim, emergidos em determinadas sociedades, os conjuntos de mecanismos de poder, ao inserir a espécie humana em suas características biológicas, adentram no mundo de uma organização política, que estrategicamente, organiza a vida da espécie humana a partir de estatísticas; logo, esses mecanismos de poder têm como função manter o próprio poder, de forma fluida, e coloca a vida intrínseca nessa produção que institui organizações sobre os corpos e a população. Entretanto, compreendemos que o biopoder é por ele considerado umas das configurações de uma racionalidade maior, a governamentalidade, a qual organiza a vida enquanto objeto infinito de poder.

No decorrer de suas obras, vamos compreendendo um conjunto de análises para muitas das possíveis relações de poder e tecnologias de poder existentes. Quando a vida entra nas organizações políticas e econômicas da história (século XVII), esse Biopoder vai se desenvolvendo de duas formas bem específicas e complementares do poder. Ou seja, fruto do fenômeno do poder sobre corpos e sobre a vida, temos a tecnologia disciplinar, que atua sobre os corpos dos indivíduos, e a tecnologia biopolítica, que atua sobre as populações, ambos objetos do governo, do gerenciamento da vida, das subjetividades, das normalizações e, hoje, podemos dizer, governo sutil e eficaz sobre a vida, que atua até sobre as emoções, desejos e condutas (Foucault, 2008b).

Assim, governamentalidade vai sendo apresentada por Foucault (2008a) enquanto um regime e forma de poder e, ao mesmo tempo que explica o surgimento e formação do Estado Moderno e suas práticas governamentais, também permite compreender as formas de

condução das condutas dos homens, pelas formas complexas de poder que são microfísicas, cujo alvo é atingir a gestão da vida dos indivíduos enquanto espécie, enquanto multiplicidade, ou seja, a população, pelo viés do saber e poder biopolítico.

Para Carvalho (2016), "no registro biopolítico um indivíduo não é mais um corpo individual. É, antes de tudo, uma cifra, um número, um código ou, no limite, um corpo abstraído em um núcleo populacional passivo de gestão administrativa, visando qualquer instância de sua vida" (Carvalho, 2016, p.04). Interligando-se a essa compreensão, Oliveira (2019) também vai argumentar que o conceito de biopolítica enquanto fruto do biopoder "está totalmente atrelado ao desenvolvimento da governamentalidade, uma vez que esta surge justamente devido à emergência dessa tecnologia de poder que irá dispor de táticas e/ou técnicas e saberes específicos, para regular e bem gerir os homens, agora compreendidos enquanto espécie" (Oliveira, 2019, p. 59).

Entretanto, até chegar a essa compreensão da população enquanto alvo principal, ou seja, até as práticas governamentais se tornarem racionalizadas para a multiplicidade, até seguirem o princípio da razão e saberes das táticas e cálculos, é a noção de poder e governo pastoral que lança raízes para compreensão da ideia de um governo dos homens de origem Oriental pré-cristão e cristão (Foucault, 2008a). O poder pastoral é precursor para a compreensão da condução de condutas, seja do corpo individual (ovelha), seja do corpo múltiplo (rebanho). Além disso, o pastor é, antes de tudo, um cumpridor do dever de ser governado, à medida que tem o dever de garantir a boa conduta e, assim, exerce seu poder guiando suas ovelhas e rebanhos, cujo dever é garantir sua vigília e sobrevivência.

O bom pastor é aquele que atua na dinâmica das práticas confessionárias, logo, na condução de almas para salvação, pela via da obediência, sob a direção das condutas. Assim, a dinâmica pastoral é frutífera do cristianismo, pois, segundo Foucault (2008a), "nunca, entre os gregos, vocês encontrarão a ideia de que os deuses conduzem os homens como um pastor pode conduzir seu rebanho" (Foucault, 2008a, p. 168). Para os deuses gregos, é o território o seu templo; para o pastor conduzido por seu Deus, único onipotente, seu poder deve se exercer essencialmente sobre corpos o conjunto deles.

A ampliação do pastorado desloca a ideia de doutrinação cristã, ampliando-a para práticas políticas mais elaboradas, tal como a organização de igrejas e o uso do poder pastoral como base de governo no período monárquico. Deste modo, o "soberano na medida em que governa, não faz nada mais do que reproduzir certo modelo" (Foucault, 2008a, p 312). Ainda

assim, esse modelo se aproxima pela justificativa de que “assim como Deus criou a natureza, o rei será aquele que fundará o Estado ou a cidade, e como todo Deus governa a natureza, o rei governará seu Estado, sua cidade, sua província. Primeira analogia com Deus, portanto. (Foucault, 2008a, p 312).

O poder pastoral embasa todo um gerenciamento das condutas do povo, que introduz a racionalidade da égide da governamentalidade, ou seja, conduziu o modelo e sustentação do nascimento do governo dos homens, logo, da governamentalidade, como também das posteriores e infinitas formas de governar, a si e aos outros. Compreendemos que o declínio do poder pastoral se desloca para o surgimento das noções racionalizadas do governo e, a partir disso, o governo vai se desenvolvendo segundo uma razão, a razão de estado.

Assim, a racionalidade pela qual o soberano deveria governar teria princípios regidos pela ciência política, cuja arte de governar rompe com as fundamentações anteriores, não sendo mais de ordem divina. A razão de estado se relacionada ao estado, aperfeiçoa sua noção de governo, não da instituição “governo”, mas das práticas que consistem no gerenciamento de condutas, segundo saberes e instrumentos específicos. Desse modo, governar segundo a razão de estado consiste em fazer com que o estado se torne sólido e eficaz diante da condução dos povos. Desse modo, o “Estado é a firme dominação sobre os povos”, não é uma definição territorial. Assim, é a razão de estado que fornecerá, através de conhecimentos, dados estatísticos, fatores para conservação e ampliação de sua dominação (Foucault, 2008a, p. 318).

Dentre as formas de racionalização do estado, Foucault (2008a) vai apresentar a importância do surgimento do mercantilismo para a organização de produção comercial, do enriquecimento e acumulação monetária, mas também fala sobre o crescimento da população. Entretanto, “a razão de Estado definiu de fato uma arte de governar em que a referência à população estava implícita, mas, precisamente, ainda não havia entrado no prisma reflexivo” (Foucault, 2008a, p. 370).

Nesse momento, chamamos atenção para esse importante desenvolvimento da arte de governar. É quando a população se torna objeto de governo, como mencionamos no início desta seção, ou seja, quando a ciência política se organiza por suas estratégias, táticas biopolíticas e há o deslocamento da arte de governar para uma nova relação de poder. Assim, a arte de governar passa a centrar na gestão da vida dos indivíduos enquanto espécie e

conjunto e, portanto, a estatística se torna um saber concreto para calcular suas riquezas, o aumento delas, o gerenciamento de forças. Desse mod0, Foucault (2008a) afirma que:

> a estatística mostra [também] que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos. A estatística, ao possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população, faz aparecer sua especificidade irredutível [ao] pequeno âmbito da família. Salvo certo número de temas residuais, que podem ser perfeitamente temas morais e religiosos, a família como modelo do governo vai desaparecer (Foucault, 2008a, p. 139).

O povo, portanto, se torna a grande chave para os cálculos do governo das condutas e, enquanto objeto de governo, dimensiona táticas mais refletidas de governo. Suas forças, políticas, econômicas, policiais, serão meios de manutenção do equilíbrio de forças e de poder, tanto do estado, quanto sobre a vida. Essa racionalidade governamental do estado, ao limitar-se a suas próprias técnicas, a irregularidades e, ao garantir total controle e abusos do governo, abre espaço para uma crítica interna. Além disso, é crucial destacar que a liberdade passa a ser indispensável à própria governamentalidade. Assim:

> toda a questão da razão governamental crítica vai girar em torno de como não governar demais. Não é ao abuso da soberania que se vai objetar, é ao excesso de governo. E é comparativamente ao excesso de governo, ou em todo caso à delimitação do que seria excessivo para um governo, que se vai medir a racionalidade da prática governamental (Foucault, 2008, p.18).

Consideramos que até essa liberdade é política estratégica, porque a pretensão de se governar menos é intencional para garantir a economia e o verdadeiro e eficaz governo. Para Dardot e Laval (2016), o governo requer a condição de possibilidade para governar pela liberdade. A esse respeito eles afirmam que "governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a se conformar por si mesmos a certas normas" (Dardot; Laval, 2016, p.17).

Sobre estas considerações, a crítica aos excessos do governo e a intencional valorização da liberdade garantem um novo princípio, nova tecnologia de poder, que também garante uma economia política. Para o bom governo é preciso compreender que a razão de estado não pode exercer seu poder de forma ilimitada, mas um novo modo de governamentalidade, que se embasa no "poder que se pensa como regulação que só se pode

efetuar através de e apoiando-se na liberdade de cada um" (Foucault, 2008a, p.64). Além disso este autor também vai afirmar que:

> é que, na verdade, essa liberdade, ao mesmo tempo ideologia e técnica de governo, essa liberdade deve ser compreendida no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder. E, de urna maneira mais precisa e particular, a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança (Foucault, 2008a, p.63)

Desse modo, a arte de governar vai se desenvolver na busca por garantir a economia e, nas palavras de Foucault (1979), enquanto essa economia significa a "maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família" (Foucault, 1979, p.281). No entanto, a nível da gestão de um Estado, introduzir economia no exercício político torna-se papel essencial do bem governar, o que significará, portanto, "ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família" (Foucault, 1979, p.281). Assim, os modos de controles e vigilâncias eficientes são garantidos por um conjunto de mecanismos de poder, tal como os dispositivos de segurança.

Foucault vai afirmar que "os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas" (Foucault, 1979, p.04). Esses mecanismos circunscrevem o conjunto de mecanismos disciplinares, como também modos mais elaborados, como os dispositivos de segurança. Foucault (2008a) também retoma o mecanismo disciplinar para justificar que, embora este se exerça sobre corpos dos indivíduos, prescrevendo comportamentos, a disciplina "só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim [...] A disciplina escolar, a disciplina militar, a disciplina penal também, a disciplina, nas fábricas, a disciplina operária, tudo isso é urna determinada maneira de administrar a multiplicidade" (Foucault, 2008a, p,16).

Diante disso, Foucault (2008a) vai afirmar que, enquanto a lei atua pela proibição, a disciplina prescreve, entretanto, é a segurança que oferta instrumento de prescrições e proibições, de modo global, refletindo determinado fenômeno em uma série de acontecimentos prováveis. A exemplo da correção de um detento, na disciplina é prescrita determinada pena, mas os mecanismos de segurança precisam assegurar sua detenção, condenação e correção, evitando reincidência (Foucault, 2008a, p. 10). Assim, através desse exemplo, compreendemos que os mecanismos de poder são os dispositivos de segurança que

buscam garantir uma análise estatística dos crimes, exercendo funcionamento sobre o conjunto, ou seja, sobre a população.

Os dispositivos de segurança interagem em conjunto entre os mecanismos jurídicos legais, os mecanismos disciplinares e o próprio mecanismo de segurança (Foucault, 2008a, p.11-16). Enquanto o poder soberano se exerce por territórios, o alvo da disciplina é o indivíduo, correlacionando a segurança que é exercida sobre a população. Desse modo, a segurança diferencia-se, pois, mesmo sem proibir ou prescrever tal como o funcionamento das leis e das disciplinas, ainda assim, a segurança, limita, anula, e, tem o poder de regular determinadas ações, garantidas pelas técnicas de vigilâncias, diagnósticos, classificações. Desse modo, Foucault (2008a) afirma:

> a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina. Na ordem do direito, portanto, na ordem da medicina, e poderia multiplicar os exemplos (Foucault, 2008a, p.14).

Diante dessas explanações, reconhecemos que todo esse conjunto de modos de governamentos foram configurando ao longo da história e de exemplificações de Foucault, sobre o próprio processo do que é governamentalidade. Nessa direção e, inspirados nos estudos Foucaultianos, os autores Dardot e Laval (2016) argumentam que "o termo "governamentalidade" foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas dessa atividade pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los" (Dardot; Laval, 2016, p.16).

Das definições mais precisas apresentadas por Foucault tem-se:

> por esta palavra "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que pode chamar de governo sobre todos os outros – soberania e disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes **(**Foucault, 2008a [1977-1978**]**, p. 143-144).

Consideramos, portanto, que a noção de governo trata de um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que garantem a condução das condutas dos homens

(Foucault, 2008a). Desse modo, refletir a complexidade do conceito de governamentalidade é considerar que todo esse conjunto de técnicas coloca os indivíduos em posições de sermos espécies governáveis.

Dardot e Laval (2016) ainda afirmam que "é certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um *autogoverno* do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo" (Dardot; Laval, 2016 p.16). Nesta mesma direção, Veiga-Neto (2013) afirmou que governamentalidade é usada por Foucault para designar o "objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governamento, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros" (Veiga-Neto, 2013, p. 22).

A partir disso, compreendemos que muitas foram as configurações políticas que se adaptaram e modificaram de acordo com o lugar e tempo histórico, até chegar à compreensão de um conceito e racionalidade da governamentalidade. De certo modo, uma definição é limitante à própria complexidade do termo, pois falar do seu conceito é falar da própria história da governamentalidade. Portanto, vimos que nessa historicidade, são vários os encontros entre técnicas de dominação de si e técnicas de dominação sobre os outros. (Foucault, 2001).

Nessa direção, retomamos a compreensão da importância da liberdade, enquanto técnica que garante que o governo seja exercido sobre os indivíduos e isso configura a própria constituição de um governo eficaz, sendo, ao mesmo tempo, aquele que orienta para governar a si mesmo. Assim, vamos compreendendo o jogo da racionalidade do liberalismo referenciado por Foucault (2008a), cujo intuito é delimitar os excessos do governo por uma economia política.

Em torno do século XVIII, o liberalismo emerge concomitante ao nascimento da biopolítica e enquanto novo modelo de governamentalidade, movido pelo desenvolvimento livre de mercado, bem como, na ideia de um governo que pensa na liberdade dos homens e seus interesses, ligados a um tipo de poder que pensa na regulação pela liberdade (Foucault, 2008a). Posteriormente, surge o novo modo de racionalidade, que direciona novas formas de capturas, de modos de subjetivação dos indivíduos que fabricam outras racionalidades, o neoliberalismo. A produção de sujeitos passa a ser exercida pela via da competição, a escola se equipara a um mercado concorrencial que necessita de inovação perpétua (Laval, 2019).

É essa governamentalidade neoliberal que direciona especialmente as estratégias pedagógicas e, portanto, a escola se torna a instituição de maior interesse para o neoliberalismo (Veiga-Neto, 2013). Além disso, reconhecemos que as escolhas que deixam de fora determinados saberes, como os questionamentos "sobre as condições de classe, etnia, gênero e sexualidade", são parte das ausências que constatamos nas propostas neoliberais (Neira, 2006, p.80).

Nessa direção, tecemos, no próximo subtópico, argumentações que direcionam como as práticas escolares são atravessadas por minuciosas formas modernas de governamento dos corpos. Isso, portanto, nos direciona para reflexões das disputas em gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, sob a égide da governamentalidade neoliberal.

2.4 Subjetivações do neoliberalismo

> *De fato, a economia política traz em si a exigência de uma autolimitação da razão governamental, baseada no conhecimento do curso natural das coisas. Assinala, portanto, a irrupção de uma nova racionalidade a arte de governar: governar menos, para ter eficiência máxima, em função da naturalidade dos fenómenos com que se tem de lidar. É essa governamentalidade, ligada em seu esforço de autolimitação permanente a questão da verdade, que Foucault chama de "liberalismo"* (Foucault, 2008a, p.523).

O surgimento dessa nova racionalidade da governamentalidade, o liberalismo, configura a defesa e permissão de seguir o curso natural das coisas, para manter maior eficácia do controle social, a partir do respeito aos ditos processos naturais das práticas de governo. O liberalismo, assim como o posterior neoliberalismo é compreendido, neste trabalho, por suas forças que moldam modos de ser no mundo, ou seja, os compreendemos para além de sistema político que se sustenta pelo capitalismo. Sobre liberalismo e neoliberalismo, corroboramos as compressões de Veiga-Neto (2013):

> [...] é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como *éthos*, como maneiras de ser e de estar no mundo. E, na medida em que as formas de vida se manifestam dos modos mais diversos, que essas maneiras de ser de estar no mundo variam de lugar para lugar e ao longo da história, também aqui — como ocorria com a (s) *governamentalidade*(s)— muitos preferem falar em liberalismos e neoliberalismos, no plural. Ambas as palavras também não se referem a coisas — nem materiais, nem representacionais —, mas a racionalidades

> segundo as quais se dispõem diferentes *éthos*, múltiplas formas de perceber e entender o mundo, de falar sobre ele e de agir nele (Veiga-Neto, 2013, p. 24).

Na obra "*O Nascimento da biopolítica"*, o filósofo Michel Foucault, apesar de propor uma compreensão da biopolítica, direcionou seu curso, tratando mais desses dois regimes governamentais, liberalismo e neoliberalismo, que da própria biopolítica. No seu exercício teórico, ele vai apresentar como os discursos do liberalismo vão constituindo os sujeitos, não apenas por uma dinâmica de organização econômica, mas por sua arte de governar centralizada nas discursividades sobre a liberdade.

Desse modo, vão sendo produzidos mecanismos de segurança que organizam a liberdade como condição, ao mesmo tempo que é consumidora de liberdade, seja a liberdade do mercado, do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, dentre outros (Foucault, 2008b, p. 85). Sendo assim, nesse tempo histórico, por volta do século XVIII, "não respeitar a liberdade é não apenas exercer abusos de direito em relação à lei, mas é principalmente não saber governar como se deve" (Foucault, 2008b, p. 475).

Foucault também vai afirmar que essa nova arte de governar, vai implicar tanto na produção quanto na destruição com a liberdade, isso porque a produção da liberdade vai produzir limitações. De um lado, é necessário "produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc" (Foucault, 2008b, p. 87). De fato, a liberdade requer vigilância, pois existe um contrapeso das liberdades, existem cálculos do custo dessa fabricação, que vão acionar a necessidade de segurança.

Nessa arte liberal de governar é, também, fundamental determinar limites, pois diferentes liberdades demonstram diferentes interesses que, em alguns momentos, cruzarão na liberdade do outro. Com isso, queremos demonstrar que a problemática da liberdade é um problema de segurança, segundo Foucault (2008b). Para este autor, o problema de segurança refere-se à proteção dos interesses individuais pelos coletivos, e o inverso também será necessário, pois é preciso proteger os interesses individuais do coletivo, uma vez que exercer a liberdade não pode ser um perigo para empresas ou para os trabalhadores.

Assim, seria preciso assegurar que a liberdade dos trabalhadores não implique a produção econômica e, então, será preciso zelar pela mecânica de interesses, a partir de estratégias de segurança. Deste modo, esses interesses "devem corresponder estratégias de

segurança que são, de certo modo, o inverso e a própria condição do liberalismo" (Foucault, 2008b, p.89). Liberdade e segurança cruzam interesses e acionam o problema da liberdade, porque é preciso economia de poder própria do liberalismo (Foucault, 2008b).

Sobre estas considerações, ressaltamos a importância de compreender essa racionalidade liberal como um jogo complexo de liberdades, uma vez que os interesses e consumo desta partirão do princípio da segurança, que calcula o perigo da liberdade individual sobre os interesses coletivos. Desse modo, quando essa arte de governar fabrica liberdades, é preciso compreendê-la a partir da noção de perigo. Como afirma Foucault (2008b):

> no fundo, se de um lado (e o que eu lhes dizia na última vez) o liberalismo é uma *arte de governar* que manipula fundamentalmente os interesses, ele não pode - e é esse o reverso da medalha-, ele não pode manipular os interesses sem ser ao mesmo tempo gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos ao perigo (Foucault, 2008b p. 90).

Conforme esta característica manipuladora da liberdade, consideramos que essa racionalidade liberal tende a governar pela exposição ao perigo. Assim, exige segurança e uma economia própria e complexa, portanto, incapaz de atingir quaisquer interesses totalizadores, logo, os saberes e conhecimentos dessa arte de governar escapam à compreensão do estado, o que se torna uma captura complexa para sua compreensão e continuidade. Foucault vai apresentar que, por si só, a arte liberal de governar vai introduzir a chamada crise de governamentalidade, devido ao próprio custo econômico dos exercícios das liberdades (Foucault, 2008b, p.92-93). Esse alto custo, portanto, implica a construção de uma nova racionalidade, o neoliberalismo.

O que nos interessa diante desses processos é compreender que as capturas das artes liberais ou neoliberais extrapolam uma organização econômica, cultural e política, porque são racionalidades que interferem na fabricação de subjetividades. Assim, a racionalidade neoliberal sucede, mas não substitui, a arte liberal na direção de novas formas de direcionar, governar, subjetivar e transformar indivíduos e sociedade. Desse modo, há um deslocamento, em meados do século XX, para o neoliberalismo, cuja liberdade natural defendida no liberalismo "deve ser continuamente produzida e exercida sob a forma de competição. Eis aí o ponto fulcral que vai fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo" (Veiga-Neto, 2013, p.26).

Para Veiga-Neto (2013), não se trata de substituição do liberalismo para o neoliberalismo, de troca do velho para o novo, mas "um recobrimento parcial [...] que nem se dá em todos os âmbitos nem atinge com uma mesma 'intensidade' os diferentes estratos sociais" (Veiga-Neto, 2013, p.26). Ambos se diferenciam, especialmente, a primeira, pela liberdade do mercado como natural, espontâneo; já no neoliberalismo, a liberdade é continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição (Veiga-Neto, 2013, p.26).

Desse modo, segundo Veiga-Neto (2013), o princípio do neoliberalismo passa ser a competição, assim, a governamentalidade neoliberal age maximizando a competição ofertando, assim, a liberdade para que todos possam estar inseridos nesse jogo econômico. Ou seja, há uma constante produção unida ao consumo de liberdade, sendo esta mais um objeto de consumo (Veiga-Neto, 2013, p.39). Desse modo, nos discursos do neoliberalismo, a competição é sempre a categoria de interesse, pois o outro está sempre no lugar de um competidor, que empreende a si mesmo para assumir o controle. A égide da racionalidade neoliberal tende a capturar e assumir o controle minucioso sobre sua vida.

Ressaltamos o uso do termo "égide", para exemplificar que tal racionalidade se edifica em um campo mais amplo de estratégias de governamento de si e dos outros. Sua ordem econômica enxerga a população como força produtiva, logo, ela deve ser preservada, com intuito de validar sua aprendizagem de se auto governar, assumindo o "controle" de sua própria vida. Para isso, vemos um deslocamento de responsabilidades entre Estado e indivíduo, e isso é realizado por uma série de estratégias, dispositivos, táticas, tornando o sujeito "como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer" (Foucault, 2008a, p. 140).

Desse modo, seu alicerce é a concorrência na qual as relações entre os indivíduos não valorizam as trocas, como no liberalismo, substituindo-as por relações de batalhas de poder e de produção do *Homo economicus*. Segundo Foucault, "*Homo economicus* é o indivíduo *empresário* de si mesmo, que se torna o seu próprio capital, ao mesmo tempo que é seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda" (Foucault, 2008b, p. 311).

É como se vivêssemos em uma espécie de mercantilização da vida, que leva a constantes autorregulações, numa concorrência que implica a destruição do outro" (Nogueira-Ramirez, 2015, p. 60). Essa racionalidade coloca a escola como grande alvo de interesse para o neoliberalismo, uma vez que seus processos econômicos e de interesse se

entrelaçam para ser constantemente ensinados, governados, regulados, dirigidos e controlados.

Para Dardot e Laval (2016, p. 09), no "sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis" (Dardot; Laval, 2016, p. 09). Uma concorrência de quem empreende mais e melhor e é, portanto, nessas subjetividades empresariais, que se conduzem os modos de ser, de pensar e agir em todos os setores da vida, especificamente no sistema educacional. Nessa "razão de mundo" neoliberal que rege as instituições da vida social contemporânea, as ações estão sempre à prova, por isso alavancam a concorrência individual. Aí há os que desistem, os que não se encaixam ou os bem-sucedidos. "Tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo" (Dardot; Laval, 2016, p. 99).

Desse modo, pensar nas formas de governamento e políticas curriculares educacionais implica reconhecer, tal como analisado por Foucault (1996), que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (Foucault, 1996, p. 44). Deste modo, pensar o que as práticas discursivas curriculares mantêm, o que elas modificam, como elas operacionalizam, quais possibilidades de potencialização ou despotencialização da diferença, são questões que se fazem constantes para problematizar o projeto curricular educacional.

Sobre estas considerações, Veiga Neto (2000) discute que as táticas do neoliberalismo tendem a maximizar a liberdade individual, fazendo com o que "cada um pense que é livre para fazer suas escolhas" (Veiga Neto, 2000, p. 09). Assim, é através do projeto curricular que as investidas das subjetividades empreendedoras se solidificam e naturalizam como práticas fundamentais do contexto escolar, pela captura e processos de subjetivações que atendam a expectativa capitalista, que sejam consumidores e consumidos para/com o mercado de trabalho. É sobre esta racionalidade que vemos cada vez mais a tentativa de promover indivíduos proativos, responsabilizados e autônomos para exigência do mercado, tudo isso resultado do discurso empresarial em todos processos educativos, que se inicia desde a infância aos níveis mais avançados de educação.

Para Gallo (2018), "somos subjetivados como cidadãos para que possamos ser democraticamente governados" (Gallo, 2018, p.219). Esse é um dos grandes empreendimentos do aprimoramento da arte de governar, a governamentalidade. Para Foucault (1997), ela vai agir enquanto conjunto de práticas atuantes na organização e

instrumentalização de estratégias de condução de condutas de si e sobre os outros. Logo, ao pensar na governamentalidade, que se insere nos currículos escolares, e suas práticas produzem corpos e subjetividades, a partir de ações refletidas e calculadas, justamente para fixar nos corpos, modos de ser.

Desse modo, governar opera, segundo Foucault (1995), como os "modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos" e visa, portanto, "dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos" (Foucault, 1995, p. 244). Assim, pode-se perceber que governar é uma ação de técnicas racionalizadas e sua prática é sutil. Posteriormente, com o exercício de descrever tecnologias de governo, Foucault também constitui as técnicas de si, definindo que a governamentalidade se estabelece nessa relação entre governo dos outros e de si. Segundo Veiga Neto e Lopes (2012), para Foucault, é exatamente no cruzamento entre esses dois eixos que se situam tanto os modos de objetivação e subjetivação quanto a possibilidade de um agir político ao mesmo tempo ético e poderoso (mas não violento).

Porém, tomando como base estes pressupostos, considera-se que os melhores e os mais refinados modos de governamentalidade caminham juntos, conduzindo a si e aos outros, entre sujeito e população, não como um modelo soberano de dominações, mas enquanto técnicas elaboradas, bem administradas, práticas calculadas e, sobretudo, numa condução suave e pacífica, sem violência, para sua refinada passagem despercebida e eficaz.

Em uma instituição que tem por objetivo a condução de condutas tal qual a escola, a definição de modos de ser sujeitos, ou seja, de governamento da conduta humana não se impõe, mas ela sutilmente trata de "dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade sejam atingidas" (Foucault, 2008a, p. 131).

Com o neoliberalismo a produção toma aperfeiçoamento, uma vez que a lógica de consumo tem nova ênfase. "Enquanto o foco esteve sobre a troca de mercadorias, a ênfase esteve do lado da produção; quando o foco se desloca para a competição, a ênfase deixa de estar a produção de bens, passando para o consumo. [....] O que é importa é criar novos mundos" (Veiga-Neto, 2013, p. 39-40), e novos modos, cada vez mais elaborados de consumo, pois consumir deve ser adjetivo para pertencimento a esse novo mundo, mundo de empresas, que catalisa a inovação, invenção e extrapola os limites espaciais de uma fábrica,

flutua nos ciberespaços. Enquanto a fábrica possui sua dependência nos trabalhadores, com mão de obra local, a empresa extrapola as fronteiras físicas, e multiplica espaços voláteis.

Nesse aperfeiçoamento, conseguimos encontrar organizações disciplinares, bem como o controle dos corpos de formas bem específicas. Enquanto no sistema do liberalismo, o corpo era distribuído para um trabalho mecânico, repetitivo, no neoliberalismo, o que importa é a alma e o seu poder de criação (Veiga-Neto, 2013).

Assim, falamos de uma racionalidade que constrói novos desejos, projetando um modelo desejável de homem, um modelo que Lazzarato e Negri (2001) vão denominar de imaterial, intangível, que não pode ser mensurado pela lógica de horas de trabalhos, mas uma espécie de jornada infinita, onde é "impossível distinguir entre o tempo produtivo e o tempo de lazer" (Lazzarato; Negri, 2001, p.30). Desse modo, "enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição" (Veiga-Neto, 2013, p. 65).

Desse modo, compreendemos que uma nova subjetividade é formada e não tem início preciso, nem origem, mas tem modificações constantes. O novo modelo de operário, trabalhador seria um colaborador flexível, proativo, que tenha capacidade de se deslocar e várias funcionalidades dentro de uma empresa/fábrica. Subjetividades que modificam sujeitos e sujeitos que modificam a cadeia produtiva, seja dos serviços em saúde, da agricultura, indústria, comércio, especificamente na maior fábrica de sujeitos, a partir dos serviços educacionais, do sistema escolar. Por isso, os estudos Foucaultianos são fundamentais para refletirmos como o neoliberalismo contemporâneo toma suas proporções.

Muñoz (2022) vai apresentar reflexões em sua tese, acerca da tendência de governamentalização biopolítica neoliberal que investe na "Educação Física como tecnologia de condução das condutas para ampliar seu campo de ação e atingir os corpos no campo escolar" (Muñoz, 2022, p. 07). Isso vai ser evidenciado pela análise de discursividades gerencialistas da BNCC, que sobrepõem o ensino baseado em competências acima da perspectiva da cultura corporal, conduzindo, assim, a qualificação do capital humano como investimento.

Nas palavras de Laval (2019), vivenciamos uma espécie de mutação pedagógica, que tende substituir a "lógica do conhecimento" pela "lógica da competência", assegurando que a

escola atue sobre os paradigmas das empresas como uma espécie de missão. Nessa direção ele vai argumentar que:

> [...] as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa -- essas qualidades e outras competências "genéricas" são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas. (Laval, 2019).

Desse modo, a composição da BNCC na área da Educação Física, para Muñoz (2022), "interage intensamente com as visões psicologizantes e cognitivistas propaladas pela discursividade neoliberal das competências" (Muñoz, 2022, p.97). Para ele, a concepção de competência desta Base vai esclarecer seu jargão gerencialista relativo às habilidades para o mundo do trabalho, sendo a cooperação, elemento crucial, chave de sucesso no mundo empresarial. Neira (2006) também vai contribuir com essa análise crítica do projeto neoliberal nas escolas, afirmando que:

> o projeto hegemônico, neste momento, é um projeto neoliberal: centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado. Nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses (Neira, 2006, p.77).

Além das discursividades sobre a BNCC, Muñoz (2022) também irá argumentar sobre a organização das avaliações da CAPES, que institui a área da Educação Física no campo da pós-graduação, na grade da Ciências da Saúde, que é a Área 21,[12] o que reforça a desvalorização da subárea sociocultural e pedagógica da área. Essas inquietações levam à problematização sobre "quais seriam as razões governamentais dessa classificação da Educação Física na área da Saúde e não em outras áreas que poderiam ser mais afins com sua dimensão histórica e social, como por exemplo, a educação " (Muñoz, 2022, p.101)?

---

[12] A Área 21 é formada por Programas de Pós-graduação que envolvem quatro subáreas acadêmicas e profissionais: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Essas subáreas incluem estudos e pesquisadores das áreas biológicas, exatas e humanas, produzindo conhecimento translacional, somado ao fato que cada subárea acadêmica dentro da Área 21 possui diversas especialidades de investigação. Nesse sentido, trata-se de uma área complexa em sua organização e, portanto, em sua avaliação; que precisa considerar as peculiaridades de cada um desses aspectos (Brasil, 2019, p. 1).

Diante disso, reconhecemos que essa disputa vai implicar o direcionamento de recursos que beneficiam a subárea da saúde e exigem do professor, que atua na área pedagógica sociocultural, capacidade constante de inovação para conseguir recursos. Berwanger (2020) também vai contribuir, afirmando que as estratégias neoliberais e neoconservadoras atuam sobre a individualização do trabalho docente, a partir da culpabilização e responsabilização dos professores, diante dos baixos resultados de desempenho dos alunos, bem como da educação em geral.

Além disso, os investimentos na área da saúde legitimam ainda mais o olhar sobre o corpo biológico e sua visão biomédica, elevando assim um terreno fértil enquanto dispositivo que conduz condutas, com visões cada vez mais corporativistas, generalistas e gerenciais. Com isso, aloca a avaliação como dispositivo de subjetivação, conduz professores pesquisadores, para serem governados por critérios excessivamente quantitativos, e ainda eleva o campo acadêmico-científico a regimes de verdades sobre a área (Muñoz, 2022). Desse modo:

> [...] a racionalidade governamental consegue colonizar eficazmente relatórios, diagnósticos, projetos e políticas educacionais, bem como diversas concepções de avaliação e das aprendizagens, por meio de um discurso gerencialista que prescinde da discussão epistemológica da área, promovendo um empresariamento da vida (Muñoz, 2022, p.07).

Outra argumentação que nos leva à compreensão da área nessa expansão dos regimes de verdades e condução de condutas, logo, da educação dos corpos pela via da governamentalização, é a sua própria historicidade. Para Dos Santos (2016):

> preparar os sujeitos "*physicamente* para uma missão civilizatória" era o principal objetivo dos exercícios físicos ministrados nas aulas de Educação Física nas escolas Brasileiras e Colombianas durante as primeiras décadas do século XX. Formar homens aptos para o trabalho na grande indústria atendendo às demandas de um sistema capitalista em plena expansão econômica e também formar na mentalidade de brasileiros e colombianos, a necessidade de se construir um soldado forte fisicamente para compor os quadros das forças armadas nacionais. No caso do gênero feminino, o objetivo era o de tornar o corpo das mulheres mais robustos, dóceis, amáveis e belos. Fabricar uma filha, uma mãe e uma esposa obediente. Essas eram algumas das inumeráveis características desejadas dos (as) futuros (as) cidadãos brasileiros e colombianos. É claro que incontáveis outras qualidades foram exigidas pelas autoridades ávidas por progresso e mudança (Dos Santos, 2016, p.937).

A história da Educação Física é recheada de pressupostos disciplinadores, como um projeto tanto político quanto pedagógico de educação do corpo, conduzindo a sua docilidade para obediência e pela eficiência. Apesar de suas objetividades no campo educativo, diante de seu processo civilizatório, militarista ou mesmo, esportivista bem definidos, hoje, tencionamos acerca de sua deslegitimação no campo pedagógico. Em exemplo disso, temos a diminuição da carga horária que, por exemplo, na nova matriz curricular do ensino médio da rede estadual da Bahia, esse componente curricular foi retirado no 3º ano e tem diminuição para uma hora aula semanal, no 1º e 2º ano (Sec Bahia, 2020). Para Bossle (2018), com todas essas mudanças, para lógica de consumo neoliberal, a área parece ter um valor pouco significativo.

Desse modo, reconhecendo os diversos lugares em que circulam os discursos neoliberais, temos a Educação Física escolar como espaço privilegiado de classificação e que direciona a nos tornarmos empreendedores de nós mesmos. Vemos isso na própria historicidade de legitimação da área, enquanto atravessada pelos discursos de saúde, do dito corpo saudável, que atuam como regime de verdades sobre os corpos. A escolha de conteúdo, do que e como ensinar/aprender, organiza desejos e limitações.

Para Dornelles e Dal'igna (2015), a escola se utiliza de estratégias de individualização, comparação, distribuição e correção para normalização dos sujeitos e tudo isso faz parte das "aulas de educação física, por exemplo, quando há a assunção dos critérios etários e de gênero para organização das aulas, na divisão das turmas e dos conteúdos tratados nesse componente escolar" (Dornelles; Dal'igna, 2015, p.1588).

Se observarmos o exemplo da ginástica, vemos que sempre se repercutiu a legitimação de espaços para os ditos esportes femininos e masculinos, empreendendo, também, a validação dos traços heteronormativos, ou seja, de um espaço que funciona como disputa de gêneros. Além disso, Neira (2006) vai argumentar que a política educacional neoliberal concentra forças para ser provedora dos conhecimentos e habilidades ocupacionais necessárias à atuação profissional na sociedade capitalista, cujas exigências são para uma formação tecnocrática e especializada. Além disso, sua ofensiva é por natureza menos ideológica e mais instrumental. Nessa mesma direção ele ainda afirma:

> sofrendo os impactos dessa visão, testemunhamos recentemente uma surpreendente ascensão de uma perspectiva neoliberal também na Educação Física escolar por meio do ressurgimento do modelo de formação esportiva almejando a formação do "cidadão moderno" ou do

> currículo baseado nos pressupostos da Educação para a Saúde (Neira, 2006, p.79)

Com os avanços nos estudos de gênero e sexualidade, os territórios de contestações vão ganhando espaços que desestabilizam a lógica identitária dos binarismos que assolam os diversos territórios, logo, colocam sob ameaça determinados modos de se auto governar e governar. Com isso, como citamos no início desta sessão, os ataques à chamada "ideologia de gênero" ganham força, porque estão em movimento de disputa por novas produções, nova governamentalidade, gêneros, corpos, sexualidades e desejos (César; Duarte, 2017, p. 145). Essa força também pode ser potência produtiva, pois o poder resiste e nos realoca em disputas para a subversão de práticas desestabilizadoras e a área da Educação Física tem papel fundamental nisso. Ao mesmo tempo em que se imperam normalizações, ela tem o potencial de recusar e produzir novos efeitos.

Nesse sentido, temos os exemplos dos tantos espaços já conquistados e a conquistar das modalidades esportivas femininas, o que viabiliza olhares mais ampliados no contexto das práticas pedagógicas da educação formal. Dornelles e Dal'igna (2015) ainda vão afirmar que a Educação Física possui um caráter heteronormativo, que também cria "estratégias restritivas que conformam os sujeitos escolares, bem como as zonas inóspitas também definidoras do sujeito que importa (Dornelles; Dal'igna, 2015 p.1597), ou seja, definidoras de corpo possíveis e (im) possíveis. Entretanto, "abrem-se brechas para se pensar na reversibilidade das marcas prescritivo-restritivas que atravessam essa instituição" (Dornelles; Dal'igna, 2015 p.1597). Assim, reconhecemos que Educação Física da escola é produtora de concepções de corpo, de contextos múltiplos, fruições e experimentações, além de ser movimento constante, cuja problematização crítica pode inflamar a ordem e legitimar outros possíveis.

Com a entrada das teorias pedagógicas reorganizadas com as psicologias, vemos uma nova metodologia de orientação que busca cada vez mais satisfações imediatas. Diferente dos princípios na escola moderna, que pensavam em ações de longo prazo, de forma mais linear e contínua, vemos que hoje, tomando como exemplo as pedagogias de projetos que usam como ponto de partida os interesses dos alunos, temáticas que podem ser escolhidas por eles, mas sempre no limite do que a escola determina como aceitável. Esse interesse, como nos mostra Foucault, é importante para o liberalismo e permanece no neoliberalismo. Por exemplo, a decisão pode partir dos alunos, mas deve encaixar no recorte estabelecido pelo professor.

Para Lazzarato (2006), as relações de consumo parecem dizer muito sobre a escola, quando afirma que "nossa 'liberdade' é exercida exclusivamente para escolher entre possíveis que outros instituíram e concederam, "ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas estabelecidas" (Lazzarato, 2006, p.101-2).

Foucault em (2008a), denomina de capital humano do neoliberalismo, aquele que se enquadra e torna-se um empresário de si, ou seja, uma espécie de gestor de si mesmo. A partir disso, Veiga-Neto (2013) usa também o exemplo de escolas que possuem estratégias pedagógicas, ligada a pedagogias de projetos, que, por sua vez, visam não apenas definir que a aprendizagem aconteça, mas que o aluno aprenda a aprender, ou seja, que tenham sempre a capacidade de aprender novas configurações, de modo permanente, e multiplicar sempre as técnicas de gestão, para sempre estar aprendendo a aprender. Deste modo, refletimos: não seria o currículo escolar um dos dispositivos de segurança contemporâneos?

Assim, consideramos que, enquanto na modernidade o dispositivo da sexualidade foi se tornando um dispositivo de controle dos corpos com suas generificações e subjetivações, temos hoje o currículo como um dos dispositivos de segurança contemporâneo, logo, instrumento da governamentalidade pelo qual o saber também se desenrola pela economia política. Reconhecemos, portanto, que os currículos se organizam por um conjunto de acontecimentos, experimentações, e tornam acessível assegurar que novos saberes preparem as populações que compõem a educação para viverem em um espaço governamentalizado.

Consideramos que as análises de Foucault trazem possibilidades de reflexão ao nosso tempo histórico para a compreensão de outros exemplos em que a segurança permite funcionar seus mecanismos de regulação, tais como, as instituições escolares e tudo que as compõem: sejam as práticas, os discursos, as normas, os parâmetros, que estão em torno e atravessam a composição dos seus currículos escolares.

Desse modo, e conglobando aos nossos interesses desta pesquisa, compreendemos aqui que os dispositivos de segurança podem ser refletidos como um conjunto elaborado de enunciados e práticas que fazem funcionar a maquinaria dos saberes e organizações escolares, logo, do currículo que compõe o chão da escola. Assim, consideramos que a governamentalidade neoliberal vai se desenvolvendo por esse conjunto de modos da arte de governar. Apesar de emergir em cada momento histórico de modos peculiares a seus tempos e espaços, é sobre este momento contemporâneo, que encontramos sociedades de desejos

múltiplos, fluidos, produzidas o tempo todo por uma lógica neoliberal, onde a arte de governar se desdobra por diferentes instituições e proposições.

3 CAMINHOS METODOLÓGICO-ANALÍTICOS

Nesta seção apresentamos nossos pressupostos e premissas do universo metodológico, ancorados em teorias pós-críticas de currículo e governamentalidade neoliberal, para discutirmos e adentrarmos na relação com os sujeitos do currículo que pretendemos investigar. Nos inspiramos em teóricos que disseminam e instigam experimentações metodológicas nas pesquisas em educação, em especial, as possibilidades de ferramentas e contribuições sobretudo, a partir de proposições de Foucault (2012), como também a partir de Cardoso (2021), Paraíso (2014) e Corazza (2002).

Tomamos como fundamentação filosófica o uso de conceitos desses pesquisadores que operam com ferramentas analíticas de Michel Foucault, o qual vemos como um contemporâneo imediato, potencialmente realizado pelas teorizações pós-críticas, especialmente a partir de significativas produções no campo da educação. Seus pensamentos multifacetados nos permitem sempre atualizá-los ao nosso tempo, problematizando discursividades que se articulam para compreensão dos diversos modos pelos quais as instituições operam na fabricação dos sujeitos. Isso nos possibilita analisar como as escolas e currículos atuam por meio das formas de poder-saber para subjetivação dos sujeitos.

Dentre estas formas de poder, destacam-se as formas de governo, as quais Foucault denominou por *governamentalidade*. Toma-se como exemplo a educação e suas práticas escolares enquanto campo no qual se realizam as investidas mais elaboradas de estruturação das ações dos outros. Como técnicas de governamento, podem-se destacar os modos como os currículos produzem corpos/sujeitos. Deste modo, pretendemos discorrer sobre alguns conceitos e premissas teórico-metodológicas a partir desses autores e de outros, apresentando-os e fazendo uso de suas concepções. São estes que relacionaremos ao empírico trazendo análises e compreensão destes conceitos.

Reconhecemos que investigar o campo do currículo na área do contexto cotidiano das aulas de Educação Física, nos envolve na inserção de campos teóricos e práticos, de interações e experimentações corpóreas diversas. Nessa direção, combinada com a perspectiva pós-crítica, elegemos a observação participante como ponto de articulação para esse estudo, uma vez que, pretende-se uma inserção e observação de um cotidiano escolar.

Conforme Antônio Gil (2010), Foote Whyte (2005) e Marques (2016), a observação participante vai nos permitir uma visão ampliada da comunidade, ou seja, a busca por compressões e problematizações de uma determinada dinâmica social, que pressupõe uma interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Desse modo, coloca-se sob a responsabilidade do investigador o envolvimento dinâmico e simultâneo com o campo e suas interações, contribuindo assim, com a abordagem reflexiva e interrogativa das estruturas de poder do contexto escolar.

Acolhemos a observação participante como um método e técnica de dinâmica na inserção ao campo, uma vez que, na condição de coordenadora pedagógica, meu envolvimento no campo já estava de modo simultâneo ao caráter investigador, pertencente e instrumental da construção/interação com os dados. Além disso, como afirma Dorneles e

Arenhaldt (2016), nas pesquisas de campo em educação, “em suas disposições ético-estético-afetivas, visibilizamos a potência em captar a organicidade e a polissemia do vivido societal. Visibilizamos e enunciamos as múltiplas manifestações do inusitado, da imprevisibilidade, do que se gesta no subterrâneo societal” (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p. 36).

Deste modo, pelo fato de a pesquisadora não ser uma estranha em relação ao contexto escolar, sendo atuante na condição de coordenadora pedagógica, podemos afirmar que, ainda assim, o espaço escolar estava sendo explorado por uma nova integrante, pois estava recém-chegada ao quadro de funcionários. Assim, a observação participante, conforme nos orienta Moreti (2018),

> [...] proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e sujeitos escolares em suas interações. Por outro lado, envolve a sensibilidade para perceber falas, gestos, tensões, astúcias e sutilezas que somente um olhar denso e cuidadoso é capaz de captar. Para se chegar a uma descrição densa é preciso se situar, dialogar com os sujeitos escolares e ir além de uma visão panorâmica (Moreti, 2018, p.06).

De modo geral, os manuais de metodologias sempre trouxeram classificações de pesquisas, apresentando a observação como um dos tantos instrumentos de “coleta” de dados. Entretanto, inspirada nas disposições de uma observadora participante tanto na pesquisa, quanto do contexto de profissional da escola, reconheço que as manifestações das práticas escolares gestam procedimentos para dialogar com a pesquisa que se compôs nas cenas diárias. Desse modo, e, nessa imersão ao campo, “buscamos não só o quê os nossos ancestrais intelectuais pensaram e dizem, mas, muito mais o porquê pensaram e dizem o que dizem. ” (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p. 30).

Assim, a imprevisibilidade do nosso objeto e a multiplicidade de significados em circulação exigem de nós um tratamento adequado a seus possíveis e, por isso, consolidamos o desafio de tecer uma pesquisa flexível para as necessárias mudanças de rotas, desnaturalizações, podendo esta, ser redesenhada e ou ressignificada. Deste modo, mediante nossas investidas em currículos, gêneros, corpos, sexualidades no componente curricular da Educação Física, a observação participante me conecta às expressões, diálogos, discursos, que por sua vez, acolhe a pluralidade, a diversidade de saberes e manifestações das diversas formas de existências.

Nessa mesma direção, apesar de não fundamentarem o termo “observação participantes", Dorneles e Arenhaldt (2016), defendem que o envolvimento com a pesquisa em educação, permite direcionar a postura, atitudes e o lugar potente do pesquisador. Em

contextos sociais que são marcados por relações desiguais, complexas, muita das vezes violentas, abusivas ou mesmo excludentes, como no campo da educação, isso, portanto, exige do pesquisador mais leveza, escuta e sensibilidade teórico-metodológica. Por isso, pela dinâmica destas autoras, compreendo que na observação, é preciso:

> [...] atitudes e procedimentos em que se percebe e se vê o outro. E se adquire a capacidade de se colocar no lugar desse outro, que é diferente de nós, nas suas múltiplas formas de ser e estar e existir e mover e relacionar e produzir e rezar e vestir e amar e odiar [...] captar os vestígios que se manifestam no estar-junto dos atores sociais, bem como as marcas visibilizadas pelos gestos e olhares e energias e emoções que contagiam e emanam e perpassam e tecem no cotidiano e na vida social [...] (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p.39-40).

Sob estas considerações, os pressupostos de Malinowski (1978) e Minayo (2013), referenciados por Marques (2016), defendem que a "observação tem um sentido prático, pois permite ao pesquisador desvencilhar-se de prejulgamentos e de interpretações prontas, uma vez que é no convívio com o grupo estudado que o observador percebe as questões realmente relevantes e que compreende aspectos que, aos poucos, vão aflorando" (Marques, 2016, p.277). Assim, tal como as perspectivas de pesquisas pós-críticas em educação, tencionamos uma observação e participação que produza novos conhecimentos, para que esta não seja corrompida e reduzida à técnica de "coleta de dados".

Para Oliveira Junior e Neira (2021), "pesquisadores e pesquisadoras que atuam sob a perspectiva pós-crítica ressignificam aquilo que já foi significado acerca do tema em questão, através de olhares diferentes daqueles que já foram lançados" (Oliveira Junior; Neira, 2021, p.05). Assim, acreditamos neste caminho metodológico para articular a narrativa que queremos construir sobre os corpos possíveis de um currículo escolar, sendo que a observação também parece coerente com a temática da governamentalidade, pois nos permite realizar uma observação direcionada, analisar as conversas cotidianas, refletindo os possíveis modos em que verdades vão sendo construídas e instituídas quanto às categorias gênero, sexualidade e intersecções possíveis no currículo.

Neira (2011), enquanto importante pesquisador do chão da escola, firma o respeitável papel das pesquisas etnográficas, tendo como fundamento o olhar da observação participante nos procedimentos didáticos do Currículo Cultural da Educação Física escolar.

> Concebido como ação didática do currículo cultural em educação física, a pesquisa etnográfica significa aproximar-se das práticas corporais e colocar

> uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento, para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e contestação, além do papel e a atuação dos praticantes (Neira, 2011, p.117).

Ferreira Neto (2015) afirma que o modelo supremo de produção do conhecimento sempre preconizou seguir um percurso de investigação bem definido. Deste modo, nas pesquisas em ciências humanas, este modelo pode ser considerado um "artesanato", o qual é delineado em conformidade com a progressão da pesquisa. Assim, tanto objetos quanto os modos de análise podem ser reconstruídos. Deste modo, corroboramos Corazza (2002), ao defender a negação de modelos totalitários e confortáveis das pesquisas, ou seja, os princípios e práticas estabelecidos, bem definidos, precisam perpassar pela ordem do questionamento das verdades consolidadas.

Defendemos que as possibilidades investigativas se constroem em um constante repensar das ditas verdades, compreendendo estas como uma invenção e criação que nos forjam. Para Foucault (2015) a verdade não existe, mas sim "regimes de verdade", que se fundamentam e proliferam pelos discursos, que em seu funcionamento social, fazem circular, autorizando algo como verdadeiro. Esse é um dos pressupostos, com os quais Paraíso (2014) fundamenta suas pesquisas pós-críticas e instiga sobre nossos objetos de pesquisa, dizendo que as verdades estabelecidas nas leituras, sensações e visões devem e podem ser interrogadas e problematizadas.

Reconhecendo a importância e a necessidade de não delimitar procedimentos metodológicos rígidos e fixos, destacamos que a construção e análise investigativa exige um caminho que se faz ao caminhar. Sendo assim, a própria metodologia e as ferramentas de análise tornam-se objetos a serem refletidos, tal como as variáveis que compõem uma pesquisa, sempre em defesa da flexibilidade, porém, sem perder o rigor e a ética. Sobre estas considerações, pretende-se seguir nesta direção para problematizar certezas, produzir novos sentidos na busca de refletir outros possíveis, sem perder o rigor, autorizando-se a cometer erros, além de investir na desconfiança de ditas descobertas e das visões canônicas das práticas científicas (Cardoso, 2014).

Além disso, reconhecemos que, nesse espaço de investigação sobre educação e governo dos corpos, inspiramo-nos em uma concepção que se desprende das visões dicotômicas e cartesianas, na busca por elucidar que não há uma essência ou natureza a ser descoberta. Tal como expõe Sant' Anna (2001), cada oportunidade de investigar abordagens

relativas ao corpo, é um modo de romper com as suas fronteirices. Portanto, isso permite que reflexões não se esgotem, mas se amplifiquem na busca incessante do saber e do conhecimento infinito sobre os corpos.

Nessa perspectiva, o aporte teórico-metodológico desta pesquisa se ampara em teorias que se disseminam enquanto pós-críticas, sustentadas por um conjunto de estudos teóricos "pós", como os estudos pós-coloniais, pós-estruturalistas, pós-modernos, pós-marxistas, dos estudos culturais, feministas, de gênero, teorias *queer*, bem como de narrativas étnico-raciais e da filosofia da diferença (Meyer; Paraíso, 2014). Esses conjuntos teóricos, ao mesmo tempo em que se conectam, possuem suas especificidades, distinções e questões próprias. A perspectiva pós-crítica preocupa-se em problematizar o contexto pós-moderno, e seus conjuntos de teorias também conectam e confrontam-se, operando sobre uma visão de mundo interpretativa, provisória, desprendendo-se das amarras do positivismo e do essencialismo.

No campo do currículo, segundo Lopes (2013), a expressão teorias pós-críticas perpassam por uma série de considerações teóricas, uma vez que, o prefixo "pós" não faz referência a um avanço temporal, nem superação de problemáticas, mas refere-se a uma extensão que põe em questão os pressupostos das teorias críticas. Para Silva (2010b), aderir a visões pós-críticas compreende novas configurações, ampliações e até desprendimentos dos princípios que sempre nortearam os movimentos das teorias críticas, especificamente a partir de sua ênfase do currículo como espaço de poder, regidas pelas dinâmicas de classe. Com isso, amplia-se a compreensão da produção de subjetividades por uma construção discursiva na elaboração de analíticas sociais, tais como a ênfase em outras relações e categorias sociais, como questões de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Desse modo, afirmamos que em nossa análise pretendemos olhar o currículo concebendo-o a partir do conceito de discurso e não de ideologia (Silva, 2010b), desprendendo-nos, especificamente, dos vestígios críticos totalizantes e hegemônicos, no que concerne aos processos de escolarização em que se fundamentam as teorias críticas. Portanto, não negamos os pressupostos da teoria crítica, mas deslocamos para o campo do currículo enquanto uma prática social discursiva que permite reformular novos sentidos e interpretações do mundo. O que este campo do conhecimento potencializa é o reconhecimento do currículo enquanto "território de acolhimento, hospitalidade e expansão da diferença" (Paraíso, 2018, p. 37).

Além disso, tomando como base pesquisas no campo do currículo sob o viés do pensamento foucaultiano, compreendemos que a ação do poder nos currículos articula-se pela mediação dos discursos. São os efeitos desse poder que fabricam sujeitos. Para Corazza (2001), as pesquisas pós-críticas desprendem-se de lógicas totalizantes sobre o currículo, embasam-se na análise de enunciados dos discursos curriculares, investigando a construção das verdades e dos seus efeitos sobre os sujeitos, bem como suas redes diversas de significações.

Para Foucault, o poder é produtivo e não apenas reflexo da repressão; está correlacionado com o saber e é a partir de práticas discursivas que o saber é produzido pelo exercício do poder, que está sempre a controlar os corpos. O poder se exerce em todas as instâncias minuciosas da vida, de cada sociedade e tempo histórico (Foucault, 2018). Sua noção de poder tem refletido muito nas pesquisas educacionais, uma vez que se alicerçam no reconhecimento do exercício do poder, e não de quem possui o poder. Isto porque, ao romper com ideia do poder soberano, ele atribui a noção de relações de poder, que está por todos os lados, em microrrelações, produzindo e sendo produzidas nas relações com o outro. Por isso, consideramos que este conceito rompe com a procura de quem detém o poder nas relações, nas instituições ou no estado.

Deste modo, ao pensarmos no campo investigativo deste trabalho, correlacionamos os documentos curriculares às relações destes com os diferentes corpos envolvidos, no que concernem às compreensões de gênero e sexualidade, e da lógica neoliberal. Estes são elementos da análise das relações de poder, pois se entrelaçam e produzem de modo conjunto, a partir das verdades, enunciações pertencentes aos discursos que os fabricam. São os discursos que também constituem sujeitos.

Para Foucault (2008), o discurso enquanto um conjunto de enunciados forja os objetos que falam. Esses enunciados possuem uma repetição, reprodução, mas também dispersão. Por isso, o discurso, não só produz verdades, saberes, mas também se apresenta como uma força que define através de relações de poder o que pode ser dito, o que pode não ser dito, por isso nomeia o ser sujeito de cada momento, lugar e tempo histórico. Deste modo, operam moldando diversas maneiras de se constituir no mundo.

Contudo, reconhecendo em meio às tramas teóricas, culturais[13] e sociais discursivas, buscamos "estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso" (Paraíso, 2014, p.30), para apontamentos e reflexões dos enunciados, conforme o funcionamento que os próprios achados discursivos circunscrevem. Deste modo, buscamos o enfoque nos processos de subjetivações dos corpos possíveis, a partir das práticas e dinâmicas curriculares no cenário da Educação Física escolar, suas relações com gênero, sexualidade, bem como as investidas da governamentalidade neoliberal.

Deste modo, a natureza de nossa pesquisa articula-se de modo qualitativo sobre uma perspectiva teórico-metodológica pós-crítica. Tal como sugere as pesquisas em educação, um método de análise precisa ser capaz de valorizar o potencial da investigação e interpretações das possíveis manifestações do objeto, ou seja, que oportunize múltiplas possibilidades de caminhar pela empiria e pela ciência.

Nas abordagens qualitativas, nos guiamos pelo processo de descrição do objeto estudado que, para Denzin e Lincoln (2006), consiste em práticas interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Assim, em nosso modo de pesquisa a descrição é basilar, pois, segundo Paraíso (2012),"é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações" (Paraíso, 2012, p.40). Assim, inspirada na teoria foucaultiana, Fischer (2001) afirma que:

> [...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos (Fischer, 2001, p. 198).

Além disso, o que também nos conecta aos estudos pós-críticos são as tantas preocupações com as mudanças culturais e sociais contemporâneas que tomam como base o pensamento das diferenças. Deste modo, compreende-se que o vocabulário teórico-metodológico que interroga os mais variados currículos é uma construção constante e que se organiza à medida que o campo, objetos, discursos e corpos possibilitam

---

[13] Reconhecendo o arcabouço conceitual pelo que se nomeia enquanto "cultura", compreendemos o termo, tendo como base o conceito defendido por Stuart Hall, o qual define como um conjunto de significados e representações que produzimos e partilhamos. Nesse sentido, ela se configura como um espaço de construção e negociação, ela não é fixa pois muda ao longo do tempo e contexto histórico, e disputa significados por meio de processos de lutas. (1997, p.20). Desse modo, na busca por processo de significações, a cultura está ligada a lutas por um sistema de poder, simbólico e discursivo, não são neutros, mas contingentes. Assim, as mudanças culturais impactam nos modos e produções de vida.

delineamentos, ou seja, os caminhos se constroem à medida que emergem nestes percursos diferentes modos de compreensões e de possibilidades de investigação. Corroborando estas afirmativas e inspirada nos procedimentos de análises foucaultianas, considera-se que nesses textos não há definições de um único método, por isso tenta-se fabricar instrumentos à medida que do campo emerge até outros possíveis objetos. Deste modo, acredita-se que, assim como não existem teorias gerais, também não há instrumento que seja totalmente seguro (Foucault, 2012). Com isso, o método pode ser definido conforme se desenvolve essa arte criativa, que deve ser o experienciar do ato de pesquisar. Seus procedimentos devem permitir "ler" os diferentes artefatos que se estabelecem na educação escolar (Paraíso, 2014, p. 26).

Costa (2002) afirma que "não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber relações entre poder e saber" (Costa, 2002, p.16). Além disso, Ferreira Neto (2015) também afirma que o método é selecionado "caso a caso", e, no decorrer da construção do objeto e problema de pesquisa, serão delineadas opções de ferramentas e estratégias em conformidade com as discursividades que surgem no campo. Deste modo, ressalta-se a possibilidade de uma variabilidade na discussão do método, comprometendo-se, no entanto, apenas com certos princípios gerais a serem mantidos, o da invenção e a criação.

Sobre estas considerações, Cardoso (2021) defende que não existe um caminho pronto já feito a ser seguido e que nenhum caminho, previamente estabelecido, já produzido é inteiramente eficaz. Além disso, depois de certas lutas nas pesquisas em educação, "[...] já se compreende e se aceita que nosso caminho se faz ao caminhar" (Cardoso, 2021, p. 240), portanto, defende-se a ideia de não fixar um caminho único ou um modelo de instrumento, reconhecendo que, quando caminhamos juntos ao campo de investigação, temos oportunidades para abrir sempre novas possibilidades discursivas para visualizarmos novas possibilidades.

Entretanto, diante dos múltiplos possíveis caminhos, partilhamos da afirmação de Geertz (1986) que afirma que "o ecletismo é uma auto frustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher" (Geertz, 1986, p.15). Desse modo, reconhecemos que, no chão da escola, a dinâmica do currículo e os corpos possíveis em suas diversas afetações nos conduzem à escolha da observação participante, uma vez que esta possui elementos e composições metodológicas essenciais para

produção dos dados nos estudos microscópicos de investigação em observação da sala/quadra de aula.

Assim, para tratarmos dos dados empíricos, também nos inspiramos na *análise do discurso*, sob a perspectiva foucaultiana, reconhecendo que pelo discurso é possível compreender que verdades estão sendo produzidas e vão se transformando, e, portanto, moldando, persuadindo modos de pensar, agir e sentir, pelas práticas discursivas. Consideramos uma potente contribuição esses pressupostos para análise e reflexão, desse processo complexo e subjetivo que são as formações discursivas, bem como, suas produções de sentidos.

Intencionamos um exercício constante de reflexão tanto nas perguntas que possam emergir com a investigação, quanto nas ferramentas e procedimentos, ou mesmo flexibilizando o próprio objeto. Por isso, se faz necessário desnaturalizar enunciações e reconhecer que os discursos de verdade são produzidos e que, ao mesmo tempo, podem ser criados e reinventados, seja escutando, mapeando, registrando suas variações e constâncias, em pleno movimento com as formações discursivas que emergem junto aos corpos e discursos do território escolar.

3.1 Construindo os dados

Com a aprovação do comitê de ética, iniciamos nossa etapa da análise de campo com a observação participante. O desafio nessa etapa inicial foi ter um olhar de estranhamento sobre o dito normal, desnaturalizar, familiarizar e reconhecer as interdependências desses movimentos (Meyer; Paraíso, 2014, p. 58). Nosso foco da observação foram as aulas práticas e dinâmicas curriculares, conversas ao longo da dinâmica escolar, considerando, também, os diálogos direcionados ao assunto e, a partir desses dados, problematizar enunciados, compreender as discursividades e práticas discursivas que são produzidas sobre a diferença nas relações de gênero e sexualidade, considerando, também, seus elementos sociais interseccionais.

Nossa opção metodológica se fundamenta na análise discursiva, articulada à observação, compreendendo que nenhuma realidade do campo pesquisado se apresenta de modo fixo, rígido e objetivo, pois ela é construída e interpretada com base em nossas lentes teóricas que mobilizamos. Como nos afirma o sociólogo Maffesoli (1998, p. 21), ver o objeto

em sua alteridade, implica reconhecer que ele não se dá de forma evidente, mas sua análise exige olhares que ultrapassem as expectativas prévias do pesquisador, permitindo assim, que o próprio campo pesquisado nos afete e nos revele aspectos que, de modo distante dele, permaneceriam invisíveis. Esse é um desafio em nosso exercício, pois além da instabilidade do campo de pesquisa, o território complexo escolar, é preciso estar mais próximo possível do objeto para enxergarmos o que de longe não se vê.

Nesse sentido, não intencionamos reduzir nossa análise à captação da realidade, mas uma aproximação, envolvimento e abertura para a vivência do campo. Como defende Maffesoli, 1998, p. 81-88), a observação implica no olhar que não apenas registra, mas provoca abertura para sentir, deixar-se sentir a travessia, pelas formas, imagens, figuras, estilos daquilo que se pesquisa.

Desse modo, nossa análise discursiva se constitui a partir de um movimento contínuo de problematização e interpretação, diante das anotações de campo, esta que são lidas, relidas e confrontadas com outras produções teóricas empíricas. Sendo assim, a análise ocorre não apenas no momento de imersão ao campo, mas também no distanciamento reflexivo em que a subjetividade do pesquisador e suas experiências vividas na pesquisa se entrelaçam na construção de sentido sobre o objeto estudado. Contudo, reconhecemos que o rigor da pesquisa não está na busca de uma verdade sobre determinado fenômeno, ou sobre uma validação estatística, ou sobre uma mesma formação teórica já fundamentada, a intenção é construir um debate crítico, tencionando discursos, enunciados, gestos, silêncios, evidenciando contradições e abrindo e leques de possibilidades para novas interpretações sobre a luz do contexto analisado.

Para Cardoso (2021), é preciso investigar espaços comuns para observá-los e estranhá-los, fugindo de conceitos totalizantes, criar e experimentar, produzindo vários mundos com suas próprias lentes. Nessa mesma direção, reconhecendo o envolvimento profissional com o ambiente, é preciso destacar que mesmo estando acostumada com cenas escolares, com a distribuição hierárquica do corpo discente, com a distribuição das relações de poder, corroboramos Da Matta (1978) e Velho (1980), que defendem que esse envolvimento não garante uma compreensão lógica dos mecanismos e princípios das relações, uma vez que, no processo de observação, olhar com outras lentes é estranhar o familiar, o já vivido, contrapondo as próprias normas em que fomos socializados para novas aberturas e subjetivações de todos que estão inseridos na pesquisa, inclusive o pesquisador.

Por estas considerações, diante das aberturas e subjetivações dos envolvidos na pesquisa, me incluindo como pesquisadora, acreditamos que seria necessário um tempo maior para estabelecer vínculos para me integrar ao cotidiano da sala de aula, caso não tivesse uma aproximação prévia, a partir da função que exercia. Nesse sentido, a atuação na coordenação permitiu um melhor sentimento de pertencimento, o que facilitou a compreensão das crenças, visões de mundo e dinâmicas das relações de poder cotidianas exercidas nesse contexto.

Por essas razões aderimos à observação participante, não como um método fixo, mas enquanto formulações que direcionaram o olhar investigador/questionador, por também estar sob o desafio da função de coordenação. Ambos os envolvimentos foram experimentais, pois iniciei esta pesquisa simultaneamente com um novo direcionamento de objeto de pesquisa, em um contexto escolar cuja função também era meu primeiro contato. Tais desafios, exigiram uma postura que não deixasse afetar ambas as participações. Primeiro, procurei me distanciar das afetações dos egos acadêmicos, que muitas vezes rotulam caminhos rígidos a percorrer, e, segundo, reconhecendo os moralismos que assolam nossas formações e subjetividades para ter o cuidado do "dever ser."

Conglobando com as experimentações metodológicas de Cardoso (2021), Malinowski (1978) e Marques (2016), também consideramos não ser possível manter-nos neutras diante do objeto investigado, ainda mais quando ele faz parte de seu processo de formação profissional, humana e acadêmica. Assim, nas pesquisas em educação:

> [...] se a "observação participante" implica na interação com o sujeito e os grupos pesquisados, isso não necessariamente compromete a "neutralidade" da pesquisa. Se esse tipo de instrumental é envolvente e se liga às subjetividades, não significa admitirmos o subjetivismo (Marques, 2016, p.283).

Assim, o pesquisador tem a tarefa de manter-se atento ao seu envolvimento, uma vez que, estamos explícitos e implicados, conduzindo a participação no processo de realização do estudo. Desse modo, a perspectiva de Moreti (2018), ao justificar observação participante como uma metodologia, afirma que:

> por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e sujeitos escolares em suas interações. Por outro lado, envolve a sensibilidade para perceber falas, gestos, tensões, astúcias e sutilezas que somente um olhar denso e cuidadoso é capaz de captar. Para se chegar a uma descrição densa é preciso se situar, dialogar com os

> sujeitos escolares e ir além de uma visão panorâmica (Moreti, 2018, p. 06).

Nas pesquisas de Gil (2010), ele associa a "observação participante" à uma "coleta de dados" de pesquisa etnográfica, que, por sua vez, permite amplitude no envolvimento com campo, e analisa essa interação como produtiva. Já Marconi e Lakatos (2010, p. 176-177), vão defender que, no contato e interação com a comunidade pesquisada, o observador participante exerce influência a mesma medida que também pode ser influenciado por sentimentos, simpatias ou a ausência delas, o que faz o mesmo analisar como um desafio a ser enfrentado, pelo comprometimento com a objetividade. No entanto, Foote Whyte (2005) vai analisar esse caráter como uma possibilidade de o pesquisador ter mais percepções eficazes e ver a realidade pesquisada com mais amplitude e que, assim como Gil (2010), ambos acreditam que não há perda de objetividade, mas, valorizam as subjetividades possíveis de serem construídas.

Convém pontuar que este trabalho de campo não se preocupa com a busca por meras respostas das questões formuladas, nem objetividade ou resoluções de problemas, porque o "rigor científico" que validamos encontramos na potência criativa da vida, dos modos de subjetivação e suas alteridades, das reformulações das questões, do surgimento de novos modos de olhar o nosso objeto. À medida que fazemos a pesquisa, com a contribuições de tantos outros que nos atravessam, o nosso buscar arrisca e reconhece a interpretação das leituras que validamos, localizadas no tempo-espaço, e, portanto, da não neutralidade que compõe o território curricular. Assim, valorizamos a potência que há nos detalhes "eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos" (Peirano, 2014, p. 380).

Deste modo, reconhecemos o território do currículo escolar enquanto um campo fértil de possibilidades de investigação, e, por isso, também corroboramos os estudos de Unger e Cardoso (2021), que tecem sobre o cenário escolar como um campo fértil e efervescente de cenas do cotidiano, já que, para elas, é o misto de encantamento, temor, fascínio do terreno escolar que merece reflexões mais detalhadas. Assim, validam que a observação participante é eficaz, como ferramenta de envolvimento ao campo empírico que é o chão da escola.

Outrossim, consideramos que as produções dos nossos dados foram construídas e reconstruídas a partir de elementos potenciais da observação participante evidenciadas no contexto cotidiano escolar, com a análise de conversas, enunciados imagens, arquitetura,

atitudes e relações corpóreas. Assim, pretendemos olhar para a rede de práticas que compõem o território escolar, tudo que possa surgir e permitir a realização de leitura, das linguagens e representações, com a observação das aulas, a análise dos diários de campo, observação em espaços outros, tais como as culminâncias de festividades e projetos, estimulando conversas informais com professores e alunos, dentre outros que possam surgir na caminhada. Esses percursos terão como princípio a análise de discurso de inspiração foucaultiana, sempre buscando embasamento nas noções e conceitos do campo curricular pós-crítico.

Nessa direção, destacamos que "trabalhar junto às pessoas, considerando-as enquanto sujeitos históricos de seus próprios processos ante os desafios do cotidiano escolar, permite-nos constatar que não existe uma única verdade acerca da realidade escolar, mas diferentes aproximações" (Martins, 1996, p. 272). Neste sentido, desde os primeiros momentos, constatamos que a escola está marcada por algumas barreiras que conduzem os discursos generificados e, apesar disso, também encontramos pontes que levaram a aprovação da direção para realização da pesquisa, bem como de escapes da norma, por parte de alguns professores, estes que se nomeavam como militantes da causa étnico racial em defesa de mulheres e meninas pretas.

Assim, investigamos e problematizamos enunciados e suas práticas discursivas para compor a análise da Educação Física escolar no Ensino Fundamental II, em uma Escola da cidade de São Cristóvão-SE. Compreendendo que são infinitos os locais de produção de discursos, então delimitamos um espaço de construção do conhecimento e da educação, direcionando-o para o contexto e chão da escola a partir das aulas de EF, considerando suas possibilidades de investigação sobre os diversos modos de educação do corpo, logo, de governo dos corpos. Nosso foco foram as práticas discursivas que circunscrevem as práticas corporais, os artefatos culturais e suas relações corpóreas minuciosas e micropolíticas, que estão inseridas nos contextos que se estendem para além das quatro paredes da escola.

Como já mencionado, essa E.M.E.F foi escolhida porque foi meu espaço de aprendizagem, ensinamentos e construções de inúmeras relações de trabalho, ensino e pesquisa, de julho de 2022 a outubro de 2023. Enquanto coordenadora/professora, pude evidenciar que existem e existiram potentes construções e desconstruções de gêneros e sexualidade a serem problematizadas e refletidas, como casos de indisciplinas e violências de gênero e inúmeros casos de automutilação.

Além disso, a escola também foi cenário para algumas expulsões de corpos *trans* e tentativas de inclusões, em sua historicidade. O que mais chamou a minha atenção, foi o relato lamentável de um caso de suicídio, apesar de ter ocorrido externo à escola, sabemos das grandes parcelas que as instituições escolares têm sobre a autoestima de um adolescente, logo, intimidações, tentativas de encaixe, ou mesmo perseguições do cenário escolar destroem a autoconfiança de qualquer sujeito.

Em um breve relato, um professor lamentou sobre esse episódio que aconteceu há alguns anos com um ex-aluno. O aluno deixou uma carta relatando episódios de preconceitos e descriminações, para além da escola, mas, principalmente partindo do espaço escolar, e, segundo o professor, o aluno avisava na carta que acabaria com o próprio sofrimento que passava cotidianamente, fatores que o conduziu ao suicídio. Como problematiza Preciado (2020) em seu texto "Uma escola para Alan", ele evidencia como a instituição escola também atua como aliada no processo de doutrinação dos corpos e de suas subjetividades. Desse modo, [...] "escola é o primeiro espaço de aprendizagem da violência de gênero e sexualidade. A escola não só não protegeu Alan como criou as condições para o seu assassinato social" (Preciado, 2020, p. 02).

Foi possível identificar que esse caso não foi mencionado por outros funcionários, levando a considerar que foi um assunto camuflado, ou mesmo esquecido, ou até mesmo como se houvesse um pacto de dito respeito e "segredo" pelo ocorrido. Mesmo não tendo acesso a essa carta, acredito que esta carta foi um grito por ajuda e clamor por um mundo mais justo e humano para esse adolescente, que não se enquadrava em um gênero definidor e orientação sexual esperada. Diante disso, reconhecemos que toda e qualquer produção é um "discurso parcial que foi fabricado com base naquilo que conseguimos ver e significar" (Paraíso, 2014. p.30). Assim, a partir de episódios como esse e de tantas outras cenas presenciadas durante os primeiros meses de trabalho nesta escola, defini que este seria um espaço potente para investigação.

Para a inserção no campo, também foram realizados alguns diálogos prévios com os professores e direção, apresentando a proposta da tese. Após liberação dos mesmos junto ao Comitê de Ética, realizamos a observação das aulas nas turmas de alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos da E.M.E.F. O acompanhamento das aulas foi realizado conforme horários das aulas de Educação Física, que estão distribuídas em duas horas/aulas por semana, sendo que essas aulas nem sempre ocorrem de forma consecutivas, havendo uma pausa entre horários.

Com a função de coordenadora, destaco que alguns momentos exigiram minha retirada da observação (mesmo não estando em horário de serviço da coordenação, mas da pesquisa) para intervir diante de episódios de conflitos. Foram situações que, na maioria das vezes, estavam atravessadas por questões problemáticas de desmotivação dos estudos, ou questões de violência, automutilação e inclusive de violências de gênero, que exigiam o registro através de relatórios e encaminhamentos a outros órgãos municipais, como a assistência social.

Pensar em pesquisas de caráter pós-crítico é se ocupar do que já foi elaborado, seja qual for o campo teórico, para então, interrogar e problematizar os conhecimentos produzidos e os caminhos trilhados. Isso não significa descartar o que já se produziu sobre o objeto de estudo até o momento. Logo, pesquisadores e pesquisadoras que atuam sob a perspectiva pós-crítica ressignificam aquilo que já foi significado acerca do tema em questão, através de olhares diferentes daqueles que já foram lançados.

Desse modo, valorizamos a observação das aulas nas salas-quadra-pátio, espaços externos às salas de aulas, como os intervalos, as diversas idas ao banheiro em horário de aula, as suas relações com demais funcionários, bem como passeios em eventos escolares, oficinas e palestras, além de diversas cenas, como culminâncias de projetos, relatos de outros professores, momentos de entradas e saídas da escola. Desde as conversações, comentários diante das violações de regras escolares, reivindicações, registros de textos produzidos pelos alunos, foram registrados em diário de campo. Além disso, foram realizadas conversas com aqueles que se voluntariavam ou nos procuravam para consultas e diálogos.

Contudo, esta tese viabiliza sua construção a partir da análise dos currículos como territórios nos quais circunscrevem-se relações de poder e saber. Assim, a intenção desse processo investigativo é também não se limitar a buscas e descrições de respostas, mas que possamos traduzir a empiria em um caráter de rizoma que tenha funcionamento em qualquer tempo e espaço, algum possível modo de (re) criação.

Portanto, ancoramo-nos, ainda, nas contribuições de Deleuze e Guattari (1991) nesse exercício de interpelar, de refletir sobre educação e governo dos corpos no cenário curricular da Educação Física, que não busque necessariamente representar apenas o desconhecido, mas de contemplar, refletir, ou mesmo comunicar e, sendo assim, de interagir com o desconhecido como um modo de criar.

3.2 Marcas no corpo, marcas da escola: uma imersão ao campo de pesquisa

Gostaria de iniciar este subtópico adentrando o campo de pesquisa e apresentando minhas impressões primeiras. Ao chegar nesta escola, em julho de 2022, até então ainda não a olhava como um campo frutífero para esta pesquisa, mas, quando na função que iria exercer, fui questionada por alguns colegas, se tinha certeza em aceitar esse desafio da coordenação pedagógica. De fato, não confirmei que aceitaria, pois fui eu mesma quem buscou a aprovação da secretaria, ao saber que havia escolas sem coordenadores. Assim, apresentei meus interesses, estava decidida que queria experienciar a função de coordenação pedagógica. Alguns poucos conhecidos me questionavam com um certo tom de lamentação, expressando que a escola tinha referências negativas quanto ao corpo discente.

Me disponibilizei para o cargo em uma terça-feira (02/08/2022), fui aceita e iniciei logo na quinta-feira. Era 4 de agosto de 2022, um dia chuvoso, e, apesar da ansiedade e medos, parecia um dia ensolarado, pois estava muito feliz. Do portão da escola, alguns alunos já estavam observando de suas salas. Em sua arquitetura, há duas salas que ficam com visibilidade para o portão. Enquanto o porteiro abria o segundo portão, mais alguns alunos já estavam olhando/conversando pelas portas das salas, curiosos com a presença da estranha. Especularam ser nova professora, ou alguém da secretaria, ou mesmo a nova coordenadora, pois eles já esperavam uma nova integrante.

Adentrei ao campo, ainda não imaginava que este contexto, onde havia cochichos, questionamentos, risos, falácias, enunciados, seriam meu território de problematizações, muito menos, um lugar onde sonhos poderiam estar sendo ceifados. Visitei todas as 10 salas de aulas, incluindo a sala de recurso, os espaços da quadra a céu aberto, o corredor dos namoros escondidos, uma pequena cantina, um espaço grande a céu aberto que compartimenta a escola em dois espaços distintos, salas multimídia, onde estava uma TV grande e vários computadores inutilizáveis, apenas patrimônio; o local também servia para guardar livros novos e velhos empoeirados.

Tem uma salinha bem organizada, localizada mais afastada das demais. No primeiro contato, havia materiais pedagógicos distribuídos pelas pequenas mesas coloridas; essa era a sala de recursos, reconhecida como o AEE - Atendimento Educacional Especializado. Os alunos matriculados e de outras escolas frequentavam o atendimento no contraturno.

O banheiro das meninas está localizado mais próximo da cantina e da sala de multimídia, e bem distante do banheiro dos meninos. O banheiro deles ficava em frente à sala da secretaria, bem como da sala da direção e coordenação, estas últimas que são uma sala única. Nas mesmas proximidades, está localizada a sala dos professores.

Ao visitar as salas, para me apresentar, alguns alunos disseram que eu parecia uma enfermeira, outros, comentaram sobre a minha voz rouca, muitas expressões de estranheza, com uma nova integrante, uma nova estranha, em uma escola que tinha acabado de se despedir das antigas coordenadoras, havia chegado à aposentadoria delas, e as marcas que deixavam, aparentam ser de muita saudade, carinho, admiração, pois elas estavam lá há mais de dez anos.

Logo nesse primeiro contato, tive a percepção de alunos curiosos, afetuosos, fui acolhida com entusiasmo, sorrisos e abraços. Já nessa breve percepção, me vinha à mente o questionamento: - *Esses seriam mesmo os alunos que tanto me alertaram? Na verdade, já estava certa de que nos pronunciamentos sobre os discentes, poderia haver algumas distorções, estereótipos, e talvez até anseios universalizantes.*

Representados como alunos "difíceis", muitos vinham transferidos de outras escolas por indisciplina, alunos carentes de afeto, mas também do que comer e vestir. Crianças e adolescentes com distorção de idade e série, agitados, com fome, e não era só de alimento. Nas palavras acolhedoras da primeira representante diretiva da escola, que fazia questão de contrapor essas referências, traduzia um tom de cansaço, mas anunciava a certeza de que eles eram os filhos que ela não pôde ter, carentes de atenção e afetos.

Suas verdadeiras mães são marisqueiras, domésticas, catadoras de mangaba e muitos não têm a quem chamar de mãe, ou pai. Sim! Muitos destes alunos também vivem dentro de uma casa que se sustenta pelo tráfico. Poucos alunos moram nas redondezas mais próximas à escola, e a maioria dos alunos residem em povoados mais distantes, a uma hora de deslocamento. Em épocas de chuva, muitos não conseguem chegar até onde o ônibus passa.

Desde o primeiro contato com a direção, fui informada que aqueles seriam os últimos meses da direção escolar da referida EMEF, pois precisava descansar da função. O município realizou um processo seletivo para diretores, e, logo em janeiro de 2023, houve a mudança de direção escolar.

Muitos outros episódios de acolhimento e estranhamentos ocorreram durante os primeiros meses de trabalho, até o dia em que comecei a me inquietar com as ocorrências que

chegavam na coordenação, por parte dos docentes, discentes e demais funcionários. Uma escola que recebia muitas visitas do conselho tutelar, algumas poucas vezes de Psicólogos e Assistente Social.

Era comum as ocorrências de alunos infrequentes, situações de violência doméstica, recebíamos alunos do intitulado "abrigo[14]", que é um acolhimento institucional, que visa garantir a proteção e moradia provisória de crianças e adolescentes vítimas de uma conjuntura social e familiar hostil. Percebi já nas primeiras semanas que estava em um contexto escolar diferente de todos que já passei, era um público e realidade que ainda não tinha tido nenhuma experiência. Pouco mais de 90% dos nossos alunos são considerados pretos e pardos e com baixa renda familiar.

Os alunos eram agitados, dinâmicos, animados, outros tímidos, de poucas conversas e muitos olhares. A escola tem um espaço para correrem e brincarem à vontade, alguns pequenos espaços cobertos, pátios, corredores e quadra descoberta. Eles não tinham problemas com o sol ou chuva; toda hora era hora de brincar. Tem um pé de manga que é quase patrimônio do espaço escolar, traz arborização e uma ótima sombra, que contribuía com as aulas de Educação Física e era palco para os demais eventos escolares.

Com o tempo, o trabalho foi mostrando um campo oportuno de problematizações para minha pesquisa, que buscava um campo frutífero de reflexões. Essa escola me provocou em diversos assuntos educacionais que surgiram, desde o ambiente de propagação de falácias das merendeiras, do porteiro, ao pessoal de apoio da limpeza, seus preconceitos levantados, e as opiniões, desinformações e senso comum sobre o fazer escolar. Desde as conversas de cantos da quadra, do pátio e dos banheiros, diálogos e expressividades diante das primeiras visitas rápidas em sala de aula, no contato direto nas vezes que precisei substituir professores faltosos, das procuras por resoluções de conflitos sociais diversos do cotidiano escolar, até mesmo, a partir dos modos desesperançosos em que os professores anunciavam suas angústias, em meio ao que nomeavam como fracasso escolar. Tudo isso, foi ponderando minha intencionalidade de pesquisa.

Os vestígios da pandemia sempre foram usados como justificativa para embasar variadas questões. Por vezes serviam de acalanto para os desesperos diante dos resultados

---

[14] Segundo o Estatuto da criança e do adolescente –ECA, é estabelecido que medidas de proteção à criança e ao adolescente devem ser aplicadas quando houver violação dos direitos estabelecidos por "ação ou omissão da sociedade ou do Estado", ou mesmo "por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável" (Art. 98 do ECA). Desse modo, o abrigo, ou o Acolhimento Institucional, destina-se a promover a proteção ao menor, garantindo o recolhimento do menor, como uma medida excepcional e provisória.

esperados, do analfabetismo, da falta de letramento de mundo, e até da indisciplina; outras vezes servia de respaldo para toda e qualquer problemática. Os usos viciantes do celular, a falta de respeito com a presença e figura do professor, ou mesmo ao contrário. As cobranças da coordenação sobre a sensibilidade nos processos avaliativos, tudo isso e muito mais compôs o dia-a-dia da minha inserção ao campo como pesquisadora e funcionária da escola.

Em exemplo disso, durante um diálogo informal com os professores, enquanto conversávamos sobre as dificuldades do ensino após o contexto pandêmico, alguns professores compartilharam suas percepções sobre os impactos da aprendizagem dos alunos, bem como sobre as dificuldades de ensino e comportamentos em sala de aula. As falas a seguir representam suas frustrações e as preocupações destes professores.

Professor 1: "Você já viu o nível desses alunos? Muitos deles não sabem nem ler?
Professor 2: "Eles se destacam muito nas áreas das Artes! "
Professor 3: "Está vendo isso? (Questionou enquanto folheava o caderno de atividades de um de seus alunos). Estão indo para o Ensino Médio sem letramento! Isso, por que estão sempre sendo empurrados."
Professor 4: "Como é que damos aula a esses meninos que abrem a boca apenas para falar palavrões?"
Professor 5: "Os alunos só pensam em brincar de bola, poucos têm interesse de estudar? Como ensinar a quem não quer aprender? Não há erro em não saber, mas em não querer aprender! "
Professor 6: Me preocupo muito! Como eles terão um futuro diferente dos familiares? Muitos deles têm algum parente na prisão, e ainda brincam naturalmente em sala dizendo que o futuro mesmo é ser traficante. Lamentável!

Essas falas ilustram a frustração compartilhada pelos professores, que, segundo eles, os alunos resistem em se engajar no processo de aprendizagem. Para além de meros desabafos, seus discursos refletem a racionalidade de quem vivencia no cotidiano escolar, situações diversas de aprendizagem, mas, sobretudo, desafios relacionados ao comportamento, como os desinteresses e indisciplinas. Tudo isso interfere diretamente no ambiente na aprendizagem, bem como, na motivação dos próprios docentes. Isso evidencia que o poder das práticas e intervenções pedagógicas vem sendo desafiado pelas subjetividades, pelos processos de aprendizagem, e pelos comportamentos dos alunos e ficou evidente que, na maioria das vezes, os professores acabam culpabilizando não apenas o sistema educacional, mas também os próprios estudantes.

O que de fato me chamou a atenção é que o modo de conduzir a crítica sempre se refere mais aos alunos que ao papel do sistema educacional. Como nos afirmam os autores

Macedo, Silva e Sousa (2020, p.119), é assustador como associam o "mau aluno" ao "vagabundo" ou ao "louco", notando-se, assim, o valor moral que se atribui aos jovens a partir desses rótulos; tornam-os sujeitos indesejáveis, não o bastante, são passíveis de punição e segregação. Mesmo porque, "se sua rebeldia não for corrigida pela escola", é provável que essa função será transferida à prisão para corrigi-los, sob o discurso da "reintegração social". Desse modo, presídios e fábricas aparecem como desdobramento da escola, configurando o princípio disciplinador, que naturaliza a responsabilização e culpabilização individual. Para Pereira (2013), essa racionalidade faz com que a culpa nunca seja do sistema social, e enquanto isenta-se a sociedade de qualquer culpa, responsabiliza-se os que mais precisam de acolhimento, nossas crianças e jovens.

Partindo dessas fundamentações, das relações de poder que se estabelecem, da força dos seus discursos e enunciados, consideramos haver muitos tensionamentos e provocações do campo empírico, estes que instigam categorias analíticas múltiplas para além do que foi proposto nesta pesquisa (como motivação, permanência, formação docentes), entretanto, compreendemos as narrativas discursivas, pelo viés que ponderaram as inquietações dessa pesquisa, o marcador social gênero, bem como suas intersecções possíveis. A partir das angústias e/ou desmotivações expressas nestes questionamentos docentes mencionados, resolvi inquietar-me com o campo, e compus o decorrer desta tese.

No período entre fevereiro a outubro de 2023, foi realizada a pesquisa a partir da observação participante, na referida EMEF, uma escola de Ensino Fundamental II do Município de São Cristóvão, com observação de turmas de 6º ao 9º ano. Como havia 10 turmas no turno matutino e 10 no vespertino, realizamos um recorte de apenas uma turma de cada série do turno matutino. Escolhemos esse turno, considerando a alta frequência de professores que afirmavam sobre a insatisfação com essas turmas, desde o desinteresse com os estudos por parte dos alunos, bem como com os conflitos e as problemáticas que perpassam nossa temática. As observações foram realizadas no turno matutino entre algumas segundas e sextas-feiras, pois esses eram os dias que eu não atuava diretamente na coordenação.

Apesar de pensarmos no contexto curricular prático das aulas de educação física, observamos, também, os jogos escolares internos, momentos do intervalo, culminâncias de projetos e alguns momentos de encontros informais com professores de outras áreas. As aulas

de Educação Física ocorriam na sala de aula, em uma quadra de futsal descoberta interna da escola, ou mesmo no pátio escolar.

As observações foram registradas a partir de um diário de campo. Esta é uma ferramenta que, para Campos *et al* (2021), "facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro" (Campos *et al*, 2021, p. 103). Assim, considerando que os dados precisam de anotações mais breves possíveis diante das ações, organizamos inicialmente as anotações de modo sucinto, no ato da observação. Entretanto, posteriormente, optei por não realizar os registros simultâneos aos acontecimentos, uma vez que isso estava interferindo em perguntas, mudanças de comportamento e inibições por parte dos pesquisados. Por isso, modifiquei a estratégia por uma participação mais fluida e dinâmica onde a ação do registro no diário de campo, foi realizada só posterior ao término da participação e observação das aulas.

Reconhecemos que pode haver limitações no registro posterior à ação, pois as descrições restringem a memorização dos fatos, no entanto, compensamos com o cuidado de descrever minuciosamente os acontecimentos, uma vez que, segundo De Souza; Minayo *et al* (2011): "[...] quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e a análise do objeto estudado" (De Souza; Minayo *et al*, 2011, p. 64).

Optamos por escrever as anotações das observações de modo posterior às cenas. Com as primeiras breves anotações, outras leituras foram necessárias; a partir destas passei a transcrever mais detalhadamente situações, ocorrências, expressões, que tiveram maior proporção de destaque. Posteriormente, as situações foram transcritas de forma mais detalhada. Não houve realização de entrevistas, pois me inseri junto aos estudantes, participando, tentando me conduzir a uma observação mais próxima e possível da realidade dos estudantes. Sempre participei de diálogos com os professores de Educação Física, uma espécie de troca de experiências, que também geraram algumas anotações.

Deste modo, apesar de os alunos e professores já estarem se acostumando com minha presença em todo o espaço escolar, presença que, de fato, também traduzia uma esfera hierárquica de poder, discursos conduzidos por normativas escolares, reconheço as influências das relações durante as observações. Porém, para tornar a participação mais fluída, compondo tentativas micropolítica de subvertê-las, por vezes, me distanciei de argumentações que estão sempre a amparar e ao mesmo tempo limitar a função do cargo, da pesquisadora e

contrapondo a tarefa de ser agente, de fazer cumprir as “normas de boa convivência” da escola; isso, para adentrar ao mundo estudantil e outras possíveis aproximações. Entretanto, nem sempre isso era possível.

Além disso, também utilizei de dados que chegavam até o setor da coordenação, com situações que tiveram início em outros componentes curriculares, como casos de racismos, gordofobia, homofobia, preconceitos diversos, e, a partir da divisão excludente de gênero nas aulas práticas de Educação Física. Assim, acolhemos esses dados como potentes oportunidades de diálogo com as implicações dessa pesquisa.

Portanto, tentei me esquivar da obrigatoriedade de ter todas as respostas, de querer respostas prontas para as questões de pesquisa e reconheci a possibilidade do erro, de não pressupor que tudo deveria ser julgado, categorizado e marcado, como um olhar julgador da realidade, como sendo certo ou errado, por olhar e categorias universalizantes, mas, pelo viés problematizador. Como nos afirmam Dorneles e Arenhaldt (2016), o pesquisador precisa de outras posturas e atitudes que:

> [...] não se deixe afetar por um moralismo acadêmico cego, entre a realidade do estar-sendo e a indignação do seu próprio dever ser. [...] “mas sim a compreensão dos modos pelos quais as coisas e as pessoas são o que são e fazem o que fazem. O cuidado de que o seu (meu) espanto e as suas surpresas com o dado mundano não reforcem ou intensifique o olhar julgador, próprio de determinadas práticas acadêmicas.” (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p. 40)

Nessa mesma direção, por vezes, tentei me esquivar do peso dos meus próprios julgamentos; talvez esse tenha sido um dos maiores desafios que tentei e tento enfrentar. Diante do meu lugar de fala (pesquisadora, sonhadora, utópica, mulher, branca, cis, hétero, coordenadora, professora de chão da escola) recai a tentativa esperançosa de arriscar em outra de mim, de ler meu mundo e os outros a partir das leituras que me propus e até das cicatrizes desses percursos estudantis, pessoais e acadêmicos, dos vestígios da função de coordenação conectada a um projeto neoliberal, que compõem minhas subjetividades, bem como os modos de condução de condutas, projetados pela racionalidade do desempenho, além de tantas outras formas de governamentalidade que nos produzem.

Nas pesquisas de Miranda, Rosa e Jesus Filho (2024), eles apresentam que “o coordenador pedagógico experimenta diretamente as duas dimensões das políticas neoliberais: os “terrores da performatividade” e a reforma psíquica por elas pretendidas” (Miranda; Rosa;

Jesus Filho, 2024, p.06) Desse modo, em sua perspectiva, nossa responsabilidade atua como receptora das cobranças de desempenho pelos resultados das gestões educacionais. Ainda assim, nas pesquisas de Ramos (2016), ele observa que os programas de ações da Seduc-SP, instituídos desde 2016, executam, coordenam ações pela via do gerencialismo e performatividade, como modelos de gestão, instituindo uma cultura performática, que visa o alcance de metas e rendimentos.

Nessa direção, em busca de corresponder às expectativas desse projeto de gerenciamento e performatividade, o coordenador atua modificando sua racionalidade de vida, assim, me vejo representada pelos tantos acontecimentos que foram se reafirmando ao longo do meu cotidiano e desta pesquisa. Desse modo, o neoliberalismo adentra no gerenciamento de uma reforma psíquica, "a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos" (Ball, 2005, p.546).

Um exemplo disso pode ser observado no exercício da coordenação; percebia essa racionalidade presente nas exigências constantes da métrica dos resultados, no desempenho das aprendizagens e até nos resultados nos jogos escolares, na necessidade constante de justificar todas as ações desenvolvidas, registrando em relatórios com indicadores de eficiência. As planilhas no *Excel* facilitavam nossa organização diária, ao mesmo tempo que nos conectavam aos números de desempenho. Além disso, as inúmeras ações festivas precisam ser realizadas para incentivar a participação nas provas internas e externas, e divulgar os resultados obtidos. Nesse sentido, para os autores Miranda, Rosa e Jesus Filho (2024): "em tempos de hegemonia da ideologia neoliberal, o controle das subjetividades se dá pela via de incentivos, e não das interdições " (Miranda; Rosa; Jesus Filho, 2024, p.04).

Esses são vestígios de uma sociedade diferente da disciplinar descrita por Foucault (1987), onde o poder operava pela repressão de corpos e pela produção de sujeitos obedientes. Já na atual sociedade capitalista e neoliberal, pode-se analisá-la como "sociedade de controle", segundo Deleuze (2013), ou "sociedade de desempenho" que atua produzindo um sujeito que se torna "servo absoluto", explorador voluntário de si mesmo (Byung-Chul Han, 2017). Os constantes incentivos para produtividade no campo educacional produzem sujeitos que internalizam a lógica da auto exploração e, antes de moldar os alunos, é necessário moldar aqueles que gerenciam as práticas pedagógicas, atingindo os profissionais da educação, como professores e especificamente a coordenação pedagógica. Sendo assim, essa sociedade de desempenho produz um "sujeito moral que se considera artífice do seu próprio

estilo de vida", mas que, na verdade, não passa de próprio senhor e servo de um sistema que explora a si mesmo (Han, 2018, p.10).

Nas palavras de Rosa (2019), esse sistema de poder se sustenta por meio de um vínculo entre desempenho, que molda as subjetividades do profissional da educação, como um modo de gerenciamento do inconsciente, uma vez que "envolve o campo psicológico e o envolvimento subjetivo, [...], fundado em expectativas de reconhecimento" (Heloani, 2018, p. 195). Diante disso, também identifiquei uma mudança significativa na linguagem usada para intervenções e orientações junto aos professores, revelando assim, os vestígios sutis da lógica neoliberal contemporânea em ação.

Durante as formações para coordenadores, naturalizava-se um vocabulário centrado em competências, produtividade e proatividade, reforçando a ideia de que nossa função era disseminar esses valores entre professores e alunos. As reuniões de análise de resultados, por vezes, tornavam-se momentos de grande reflexão. Apesar dos baixos índices de desempenho, a política de engajamento buscava adotar uma abordagem agradável, positiva e não punitiva. No entanto, esse processo era desgastante, pois as discussões desviavam o foco das condições estruturais e das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Esse modo sutil de explanação de resultados é justificado por Han (2018) para inferir que, ao contrário de um diálogo punitivo, em contrapartida, a "psicopolítica neoliberal" é marcada pela positividade, estímulos, para que de modo inteligente, busquem motivar agradando e não oprimindo.

Outra evidência percebida na minha experimentação é a ideia concebida pelos professores em relação à frustração com o engajamento dos alunos. Isso orienta uma preocupação pertinente com os resultados, mas também nos direciona a como o neoliberalismo tem moldado a ideia que concebemos sobre ensino e aprendizagem. Como mencionado, o discurso estava mais voltado para a responsabilização individualizada da criança, justificando que ela não aprende "porque não quer". Ao mesmo tempo, sentindo-se desmotivada, juntamente com os professores, por diversas vezes desenvolvi a sensação de que precisava lidar sozinha em minha função, com os desafios trazidos por eles dentro e fora da sala de aula. Isso desconecta a reflexão sobre o papel do Estado e coloca a educação no espaço da meritocracia, competição e culpabilização, onde os esforços são individualizados e não coletivos.

Com isso, reconheço que esses vestígios neoliberais tendem a capturar as leis, normas e regulamentos que regem minha função/ação e, por vezes, nos colocam no papel de nossos

próprios algozes. Nessa direção, enquanto pesquisadora e coordenadora, sentia constantemente a pressão de ter que "dar conta" de todas as demandas escolares, atendendo a diversas expectativas, ao mesmo tempo em que tentava manter um olhar crítico sobre o contexto e o sistema educacional. Esse esgotamento reflete o que Dardot e Laval (2010) apontam sobre a internalização dessa lógica neoliberal, que nos faz ser gestores constantes de nós mesmos.

Assim, Dardot e Laval (2010, p.412) ainda afirmam que encontramos os vestígios do neoliberalismo diante de uma racionalidade que normaliza o "eu a agir sobre ele mesmo no sentido de seu próprio reforço para seguir na competição. Todas as atividades devem se comparar a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custo. A economia se torna uma disciplina pessoal" (Dardot; Laval, 2010, p.412). Assim, tenho vivenciado e percebido que nossas travessias estão cada vez mais solitárias, porque o processo de individualização e culpabilização, normaliza atitudes que deveriam ser coletivas. Nesse sentido, para Laval (2019), "o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como uma solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar" (Laval, 2019, p.21).

Ao longo do processo de pesquisa, busquei experimentar atitudes outras, na função que exercia[15]. Esses experimentos, tanto da pesquisa quanto desse primeiro contato com uma coordenação, por vezes, foram frustrantes e cansativos, pois na tentativa de "não ser" aquilo que o currículo neoliberal espera e faz de nós, acabamos sendo capturados. Sim! A escola se transforma em uma empresa racionalmente projetada para vencer. Vivenciamos isso nas tarefas cotidianas, que exigem registros constantes de frequências, testes padronizados, métricas de desempenho, e, consequentemente, a publicação de categorias e rankings de escolas. Nesse contexto, encontramos na "empresa" escola uma regulação do indivíduo neoliberal, que difere do indivíduo das sociedades industriais, uma vez que:

> não se trata mais da antiga disciplina que se destinava, pela coerção, a adestrar os indivíduos, tornando-os mais dóceis para a execução de movimentos mecânicos, repetitivos e desprovidos de sentido. Agora, trata-se de governar um indivíduo ativo cuja subjetividade está inteiramente engajada e mobilizada na atividade que se exige que ele cumpra. Para tanto, é feita uma *racionalização do desejo* a fim de atingir

[15] Uso o termo no passado, pois desde de 2024 não faço mais parte da coordenação desta escola, hoje, exerço à docência como professora de Educação Física Escolar no mesmo município, porém em outra EMEF. Como pedagoga, também exerço a função de coordenação pedagógica, em novos contextos e cenários no estado da Bahia.

> o mais íntimo do indivíduo, vinculando a maneira como ele é governado à maneira como ele próprio se governa (Oliveira, 2022, p. 368).

Promover a cultura da competição entre alunos e outras escolas já é uma tarefa primordial da Educação Física, através da esportivização das aulas, mas, não só dela, como também da Língua Portuguesa e da Matemática. Um currículo que valoriza técnicas vocacionais para o mercado de trabalho e de todas as formações mais evidenciadas e propagadas, a educação empreendedora estava em destaque, como um ideal de incentivo aos empreendedores de si mesmos. As plataformas educacionais, planilhas e fórmulas, facilitadoras da análise quantitativa de desempenho são as ferramentas mais comuns utilizadas para otimizar o aprendizado e o resultado. Com isso, se garante a maximização da eficiência e, claro, da competitividade. E, contraditório ao investimento, há a redução do financiamento público para a educação, resultando em maior dependência de fontes privadas ou equipes terceirizadas. Além disso, há a responsabilização dos coordenadores, professores, gestores, administradores e secretarias para atingir metas.

Nessa direção, também inspirado nos estudos de Dardot e Laval (2016), o pesquisador Oliveira (2022) afirma que essas situações são impostas e normalizadas para e pelos indivíduos com uma única escolha: adaptar-se. Mesmo porque negá-las te coloca fora dos regimes de trabalho. Negar a competição que é, segundo o autor, a fonte dos benefícios, "seria não apenas um ato irracional, pueril, mas, também, imoral. Por outro lado, a adesão à causa neoliberal significaria uma demonstração de maturidade por um indivíduo sabedor das próprias obrigações" (Oliveira, 2022, p. 367).

Desse modo, para situar minhas afetações de pesquisadora, observante e participante, por vezes me senti alvo do cansaço do meu papel ao alimentar norma pela justificativa da lei, pela validação do regimento interno escolar para orientações dos professores. Até mesmo as tentativas de resistência disso, gerava grandes cansaços. As leituras críticas faziam/fazem parte do meu processo de formação e fundamentação para a tese, ao mesmo tempo que eu enfrentava o mal-estar, as incertezas de minha atuação e a autoavaliação constantes.

Com a minha "necessidade" de intervenção medicamentosa e o acompanhamento psicológico durante esse percurso, ficou claro como o neoliberalismo tem me atingido — ele nos atravessa e nos rouba. A partir das afirmativas da obra "O neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico", escrita pelo psicanalista Dunker e os professores, Safatle, da filosofia, e da Silva Junior, da psicologia social, eles abordam o neoliberalismo para além do modelo

socioeconômico, conduzindo o leitor à compreensão deste como uma forma de vida que também se interessa em gerenciar o sofrimento.

Deste modo, eles tecem argumentações sobre como o neoliberalismo individualiza a culpa e rejeita o fracasso, gerencia a motivação, cria narrativas de sucesso, louva o mérito e cria um estado de crises. Seja no contexto escolar ou em tantos outros, a produção neoliberal extrai a produtividade das pessoas ao mesmo tempo que se baseia em um conjunto de práticas que gerenciam o mal-estar por uma moralidade da autoculpabilização (Safatle; Da Silva Junior; Dunker, 2021). Nessa direção, também consideramos que:

> esta nova narrativa de sofrimento individualiza o fracasso, na forma de culpa, sem interiorizá-lo na forma de conflitos. Com isso ela consegue isolar completamente a dimensão política, das determinações objetivas que atacam nossa forma de vida, redimensionando trabalho, linguagem e desejo, do sofrimento psíquico (Dunker; 2020, p. 190).

Assim, os impactos do neoliberalismo na saúde mental ressignificam o sofrimento, colocando o indivíduo no centro da dinâmica do gerenciamento de suas atitudes, internalizando em si mesmo, a exigência de ser "bem-sucedido, buscando "otimizar" o potencial de todos os seus atributos capazes de ser "valorizados", tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade". São essas subjetividades que provocam o absoluto esvaziamento, angústia e frustrações (Franco et al., 2022, p.45). De outro modo, Oliveira (2022), vai argumentar que:

> [...] "o discurso neoliberal defende a ideia segundo a qual o indivíduo deve ser o único responsável por sua própria vida e por todos os riscos a ela inerentes, tornando-se, assim, independente em relação ao Estado, isto é, recusando sua proteção e, desse modo, recorrendo às próprias armas para combater seus adversários" (Oliveira, 2022, p.367).

Sob estas considerações e na tentativa de conseguir subverter algumas possíveis amarras que me construíram, que me fazem julgar ou mesmo reforçar o que tento contrapor, por vezes, busquei não seguir as normas que gerenciam meus papéis e o funcionamento do "sistema escolar". Entretanto, outras vezes, não podia negá-las. Ao assumir a coordenação, também assumi a ideia de tentar atingir um coletivo que se formata e é capturado por atitudes e posições individualizadas. Além disso, às vezes foi preciso assumir posições que preservam a norma, pois também exerço um papel que orienta a busca por determinadas "produtividades".

Sendo assim, fui conduzindo minha escrita e luta por corpos possíveis, inclusive desejando ser esse corpo possível de subversão, mas ciente da minha incompletude e limitações; ciente das minhas tentativas de enfrentamentos, de quebras e fissuras, tenho reconhecido que estamos em "caminhos distantes" de uma verdadeira valorização da alteridade e da diferença, de enfrentamento e transformações. Conforme sugere Preciado (2020), é preciso erradicar os aparatos institucionais que constitui o sistema sexo-gênero; de alterações dos estatutos legais do sistema de diferença sexual; é preciso também uma apropriação dissidente do mundo em suas práticas cotidianas, bem como, a construção de espaços seguros possíveis para outras existências. Logo, é preciso de espaços que façam viver corpos possíveis.

Assim, consideramos os próximos diálogos mais particulares ao campo e envolvimento com as questões específicas dessa tese. Estou certa das limitações, do recorte temporal e contextual, e das tantas capturas. Certa da égide da racionalidade neoliberal que nos governa, produz e reproduz o sistema de escolarização, amola faca e torna corpos abjetos, ou mesmo, produzindo discursos que normalizam relações violentas de gênero, mas também de classe e raça e desempenhos, com seus gostos e vontades, de quem deseja sentir em vida suas marcas e não suas mortes.

Para De Souza, Minayo *et al* (2011, p. 64), o resultado do trabalho de campo é fruto dos momentos relacional e prático, seja das inquietações da pesquisa ou das intencionalidades da produção do conhecimento, pela existência do desconhecido, do novo e do estranho. O pesquisador, tendo a função de empenhar-se para gerar conhecimentos, "não pode reduzir a pesquisa á denúncias, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais " (De Souza, Minayo *et al*, 2011, p. 64).

Dito isso, cada cena foi lida e interpretada a partir de um recorte específico, considerando minha posição como uma profissional da educação, pesquisadora, mas também os meus marcadores sociais: sou branca, hétero, acadêmica, professora, estudante de escola pública, fui bolsista, e trago também em minha bagagem de formação, o peso histórico de um lugar social que foi moldado, produzido por estruturas colonizadoras, patriarcais, dicotômicas e cartesianas. Reconheço que certas posições carregam privilégios e, ao mesmo tempo, desafios na forma como percebo e interpreto meus problemas e o campo de pesquisa.

No entanto, meu percurso de pesquisa acadêmica, que se iniciou em 2019, no mestrado, tem sido composto por leituras e experiências que me impulsionam a redescobrir

referenciais, abrindo espaço para a escuta da alteridade e para uma postura crítica diante das narrativas dominantes, distante dos perigos de “histórias únicas”. Como direciona Chimamanda Ngozi Adichie (2019), “o perigo da história única" está em reduzir a complexidade da historicidade dos sujeitos, desumanizar, criar estereótipos, ou seja, produzir ideias incompletas sobre nossa verdadeira história” (Adichie, 2019, p.26).

Narrativas devem ser usadas para humanizar, empoderar e não apagar corpos da história. Assim, acredito no reconhecimento do lugar de fala como ferramenta fundamental para a construção política de vida, sustentada por uma estética percebida e em uma ética vivida. Esse processo envolve não apenas a revisão constante das minhas percepções, mas o reconhecimento das limitações e potenciais que minhas escolhas teóricas carregam.

Com isso, olhar para meus próprios vestígios colonizadores é também reconhecer que não devemos analisar contextos a partir de uma única perspectiva, ou ferramenta teórica. Nesse sentido, a análise do discurso interage com a observação participante; quando articuladas, ambas permitem capturar não apenas o que é dito, mas também como os sentidos são produzidos, disputados e naturalizados nas relações corpóreas sociais. Assim, para Foucault (2008), o discurso não é apenas uma representação da realidade, nem conjunto de palavras, mas uma prática que constitui o objeto ou sujeito de que se fala, com isso, é uma prática que nomeia, constitui e regula por relações de poder, e mecanismos de controle.

Deste modo, o que observamos no campo, não pode ser tomado como realidade fixa, mas em espaços em que os discursos se materializam e operam nos corpos e subjetividades. Sendo assim, a observação participante, não se limita a simples registros do ocorrido ou de enunciados, mas é uma prática ativa que possibilita a imersão ao campo, permitindo que o pesquisador problematize as dinâmicas discursivas em ação, e assim analise como os discursos são performados e incorporados, inclusive pelos sujeitos da pesquisa e quem pesquisa.

Assim como sugere Foucault, os discursos não existem de modo isolado, mas dentro de formações discursivas que determinam o que pode ser dito, quem diz e sob quais condições falas são legitimadas, por isso, essa é uma ferramenta escolhemos para problematizar enunciados, silenciamentos e condições que tornam certas narrativas legítimas e outras invisilbilizadas. Assim, interligada à observação participante onde captamos gestos, as relações, e práticas que sustentam determinadas verdades, a análise do discurso permite

compreender as regras e os regimes de poder-saber que legitimam essas construções. Nas palavras de Foucault (2008):

> [...]gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2008, p.56)

Portanto, articulamos essas ferramentas como metodológicas, pois a observação possibilita o acesso às práticas discursivas no contexto fluido e complexo escolar, e também permite questionamentos dos processos de subjetivação, os dispositivos de poder e seus modos de como os discursos circulam e reformula o que é percebido como verdade. Enquanto a análise do discurso busca revelar os efeitos do poder sobre a produção dos corpos e sujeitos, seus saberes, atitudes e tomadas de decisões, a observação participante insere o pesquisador nesse jogo discursivo, tomando-o parte da própria dinâmica investigativa.

Na incerteza dos meus distanciamentos da moral que me conduziram desde o seio familiar ao acadêmico, tento ponderar, meus limites da observação e das análises, para não reduzir minha construção a denúncias. Ao reconhecer isso, não intenciono justificações, mas, desejo descortinar expectativas, no sentido de que, a inserção no campo produz éticas e estéticas pela força da convivência, que podem potencializar, ou mesmo desencorajar atitudes e reflexões.

Alguns trechos de falas, às quais nomeamos como enunciados, narrativas, discursos, cenas ou cenários, foram extraídas do diário de campo, para compor as situações do cotidiano escolar em suas relações corpóreas múltiplas. As falas/enunciados e situações observadas estão em meio corpo do texto; apenas os enunciados mais próximos a fala íntegra da cena observada, estão destacadas em *itálico,* e, para preservar o anonimato dos participantes, optamos por atribuir nomes fictícios a alguns alunos mencionados. Contudo, compreendemos a escolha de falas, gestos e atitudes, e organizações escolares que atuam como enunciados, pois operam sob uma mesma formação discursiva e interagem como representações

culturalmente construídas, que moldam, constroem sujeitos e corpos possíveis, geram ditas verdades ou mesmo desconstrói essas verdades.

Contudo, imersos a construção dos dados, iniciamos a essência viva desta tese, ao problematizar e discorrer sobre as relações, fatos, afetos, emoções, sensações que se entrelaçam à nossa teorização e que nos conduziram à compreensão, dos nossos resultados, não como respostas, mas enquanto apontamentos das subjetividades, marcas, disputas, currículos vivos, governanças e corpos possíveis. Tudo isso nos direcionaram aos seguintes capítulos: **"4 SUBJETIVIDADES DISCENTES EM DISPUTA"**, estando dividido em três seções, subjetividade viril; as "brincadeirinhas" de gênero e subjetividades "indisciplinadas". Neste quarto capítulo nos debruçamos sobre a experiência complexa das experiências escolares, exploramos como neste espaço, especialmente no contexto das aulas de EDF, se configura como espaço de produções e regulações para validação da subjetividade viril, que em diferentes disputas operam normas, não só em conformidade com gênero, mas também em questões de raça, classe e desempenhos.

"5 CORPOS QUE MARCAM" é o título do quinto capítulo. Enquanto um capítulo também analítico dos resultados, ele reflete os corpos possíveis que, por resistirem a algumas marcas heteronormativas; eles marcam e registram um lembrete da possibilidade de recusa sobre quem somos, a partir do que fizeram e/ou esperam de nós. Esse capítulo é um convite a atravessarmos duas narrativas que funcionarão como intercessoras de compreensão da dinâmica curricular desse cenário; são narrativas de corpos possíveis que tentam resistir às marcas sociais. Eles marcam, porque criam um caos escolar, fabulam afetos diante dos encontros, e, tal como a tarefa da arte, esses corpos também tornam visíveis "forças que não são visíveis" (Deleuze, 2007, p. 62).

Com isso, atravessaremos duas narrativas que funcionarão como intercessoras de compreensão da dinâmica curricular desse cenário. Corpos vistos como estranhos à normalidade imposta, apresentando em destaque, dois dos nossos alunos, Dante e Nay (nomes fictícios), que serão referenciados nessa analítica, e que foram escolhidos porque, apesar de reconhecidos como alunos "*problemas*", eles compõem currículos para que corpos possíveis possam emergir.

No capítulo 6 intitulado **"UM CURRÍCULO-UTOPIA PARA EMILY HABITAR**", ele está organizado em três seções: 6.1 O currículo-utopia é trans; 6.1 O currículo-utopia tem repulsa pela competição e por fim, a seção 6.3 O currículo-utopia tem corpo e é artista. Neste

capítulo trago as narrativas do cotidiano observado, que dialogam com autores que caminham em defesa do currículo cultural e contrassexual. Por isso, problematizamos as práticas pedagógicas que (re) produzem desigualdades ou possibilidades outras, refletindo assim, as ações de um “currículo-utopia”, que celebre a diferença.

Sendo assim, convidamos a pensar em algo que ainda não sei o que pode se tornar, mas que crie espaços para desestabilizar a norma, para que ela seja sempre questionada e a diversidade humana seja potencializada. Como sugere Preciado (2022): “por trás das máscaras de feminilidade e masculinidade dominantes, por trás das máscaras de heterossexualidade normativa, existem, de fato, múltiplas formas de resistência e desvio ” (Preciado, 2022, p.292).

4. SUBJETIVIDADES DISCENTES EM DISPUTA

As problematizações levantadas neste capítulo refletem que, nesse contexto escolar, as subjetividades discentes estão sempre em disputa e, portanto, hierarquizam performances e silenciam outros corpos possíveis. No entanto, há brechas que permitem deslocar e ressignificar a produção de subjetividades outras. As ditas brincadeiras de adolescentes, configuradas por relações generificadas, apontam como suas ações e atitudes provocam inúmeras tensões e resistência, pois ambos coexistem: controle e escapes. Desse modo, também trazemos reflexões sobre como meninos e meninas lidam com a masculinidade viril hegemônica, refletindo como tudo isso povoa um campo de subjetificações que rotulam seus corpos como indisciplinados: "Corpos que Mentem". Seriam estes os corpos que, de algum modo, são subjetivados e ou objetificados para se encaixarem em um sistema normativo, de ditas verdades/mentiras, que foram atravessados pela norma excludente de não encaixe e impossibilidades de serem vivíveis. Mentem, para a ....

Quando afirmamos que é preciso criar espaços que façam viver corpos possíveis, isso traz um anseio que sugere a necessidade da criação de ambientes que possibilitem e favoreçam a existência de corpos em suas diversas potencialidades. Seus marcadores sociais, experiências e potencialidades devem ser validados, considerados, para que seus "corpos sejam possíveis" de viver. Nesse contexto, isso nos chama a atenção para que as escolas e seus currículos sejam ambientes que não só aceitem, mas que criem condições para que todos, em sua incompletude e singularidade, se tornem o que são ou o que possam vir a ser, com menos amarras das normas e das exclusões sociais.

Apesar de precisarmos seguir certas normativas escolares, nossos alunos não deveriam depender de permissões, mas sim de incentivos para viverem sua diversidade e diferenças como forças dinâmicas da vida. Com base nesse princípio, iniciamos este capítulo refletindo sobre como as aulas de Educação Física na EMEF pesquisada tem orientado, moldado ou impactado seus discentes. A escola, portanto, seria a responsável pela construção e

desconstrução das subjetividades que enquadram gêneros? E quanto à raça, etnia, religião, crenças, necessidades e a classe social destes alunos? Como esses aspectos são considerados no processo educativo?

A partir da observação participativa no campo empírico, novas inquietações foram provocadas. Isso porque, ao vivenciar o processo de imersão da realidade dos alunos, me surgiram compreensões que não havia traçado anteriormente. A metodologia de pesquisa observação participante envolve ativamente os sujeitos da pesquisa e, portanto, possibilita que o campo não seja apenas um objeto de estudo, mas um agente de transformação das nossas questões e práticas profissionais.

Desse modo, ao longo do processo de observação, leitura e escrita, produzimos essa análise com a escolha de tópicos temáticos que evidenciam: as "Brincadeirinhas de gênero" e as "Subjetividades indisciplinadas". Cada subtópico/temática traz narrativas que problematizam as relações sociais nas práticas pedagógicas e seus discursos que regulam corpos, identidades e diferenças na escola, especialmente nas aulas de EDF, onde estes marcadores foram manifestados.

Diante disso, as observações permitiram compreender e compor como são produzidas as subjetividades discentes, estas que carregam uma construção social discursiva normativa que validam algumas performances corporais em detrimento de outras. Desse modo, destacamos as validações que forjam a subjetividade viril como uma construção legitimada, as quais possuem padrões de regulação, e por isso, validam quais corpos e quais modos de existências são possíveis. Por isso, convido todos leitores a fazer sua imersão em nossas reflexões.

4.1 Subjetividade viril

> Nada temos a perder ao defendermos uma sociedade que compreenda que a maior riqueza de uma nação está na existência de uma sociedade diversa, plural e que compreenda a diferença não como anormalidade, mas como condição mesma do humano.
>
> *Berenice Bento*

Quando a diferença não é celebrada e suas forças dinâmicas são ceifadas, os corpos deixam de ser possíveis. Nas aulas de Educação Física, isso implica que corpos masculinos e

femininos estão sempre em constantes disputas, ainda mais em contextos cujas experimentações e desafios corporais possuem uma perspectiva esportivista, de rendimento e preparatório para os eventos esportivos e jogos escolares.

Diversas pesquisas sobre relações de gênero nas aulas de EDF, como as de Altmann (2015), indicam e corroboram que "meninos ocupam, na escola, espaços mais amplos do que meninas" (Altmann, 2015, p.74). Embora essas ocupações não sejam definitivas, pude observar que o domínio de espaços, a valorização de habilidades, os discursos sobre comportamentos esperados e os corpos que são validados e enaltecidos continuam a fazer da escola e dos esportes um espaço predominantemente viril.

Assim, destitui-se os anseios da diferença como criadora de outros corpos, ao contrário disso, constitui-se uma diferença que diferencia, separa e se opõe. Primordialmente, importa salientar que a diferença permeia as dinâmicas e forças fluídas da vida, como sugere Suely Rolnik (1995):

> as diferenças às quais me refiro não tem um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação - as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatual, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença (Rolnik, 1995, p.97).

Nesse sentido, Rolnik (1995) nos direciona à compreensão da diferença que difere de uma ideia tradicional de identidade fixa, pois ela não é estática e não serve para categorizar, mas para abalar as identidades, desestabilizar as expressões calcificadas sobre sujeitos ou grupo de pessoas. Assim, reconhecemos uma ideia de diferença que desafia as identidades para o inatual e intempestivo, porque escapam das expectativas sociais, históricas e surgem de modo inesperado, logo, interrompem a previsibilidade. Nessa direção, lemos e interpretamos que, quanto à figura que se estabelece, o lugar, as relações sociais, os discursos produzidos sobre o feminino e o masculino manifestam a demarcação de territórios que não celebram a diferença, mas provocam separações.

Uma forma possível de constatar isso foi por meio de uma aula da professora Suzana (nome fictício). Era uma segunda-feira chuvosa e, logo nos dois primeiros horários, a professora fez chamada da turma do 7º ano "A", que tinha 25 alunos, mas apenas 15 haviam comparecido. Muitos alunos haviam faltado, pois, com a chuva, o acesso até onde os carros passavam ficava limitado.

Diante disso, a professora propôs uma atividade no pátio coberto da escola. Como estava chovendo, era o único local para realizar a prática. A atividade proposta foi algumas variações do futebol de mesa. A mesa utilizada era um birô velho, com os pés enferrujados e havia apenas duas bolas: uma de borracha e outra aparentava ser o resto de uma bola de futsal. O objetivo do jogo era trabalhar os fundamentos básicos de manipulação da bola com os pés, estimular a melhoria de capacidades físicas, trabalho em equipe, dentre outros. Os alunos foram divididos em 3 equipes, que faziam rodízio entre os três times sorteados pela professora inicialmente.

O primeiro conflito surgiu nesse momento. A decisão de como e quem iria compor cada equipe por ter sido escolha da professora. Mesmo com os alunos insatisfeitos, a professora exerceu sua autonomia justificando que o objetivo era "*equilibrar os grupos*", colocando separados os alunos que já tinham certas habilidades com o futsal e futebol, com aqueles que ainda estavam iniciantes, e outros que pouco realizavam as práticas. Ela só conseguiu convencê-los quando explicou que a proposta era que uns ensinassem e tivessem paciência com os outros, pois assim seria mais justo tanto para a aprendizagem quanto para a pontuação de todos.

A partir do desenrolar dessa aula, evidenciamos diversos elementos relacionados a territórios generificados, masculinizados e viris, mas também algumas tentativas de escapes. Além do mais "[...] por trás das máscaras de feminilidade e masculinidade dominantes, por trás das máscaras de heterossexualidade normativa, existem, de fato, múltiplas formas de resistência e desvio " (Preciado, 2022, p. 292).

Nessa direção, desde o início da partida proposta pela professora, observamos a reprodução de estereótipos de gênero por meio de comentários, expressões e atitudes adversas por parte dos alunos em relação às meninas e a atividade em si. Enquanto ela tentava organizar a aula e manter a ordem, diferentes reações surgiram: alguns alunos resmungavam, descontentes com a proposta, pois além de ser algo novo, também era inclusivo para que meninas participassem e, enquanto isso, uns prestavam atenção à explicação e outros apenas aguardavam uma oportunidade para se afastar da atividade.

Segundo a professora, minha presença também inibia que alguns deles escapassem para o banheiro da escola. Toda a condução da aula ocorria em meio à euforia dos alunos, expectativas, ansiedades de competir e ganhar e, desde a explicação da professora até a primeira tentativa de manipulação da bola, os comentários proferiram estereótipos de gênero.

Enquanto alguns resmungavam, pois demonstravam descontentamento com a proposta da aula, outros verbalizavam falas, como:

Aluno1: *Não vou ter paciência com essas gurias, só fazem merda, não acertam uma!*
Aluna 2: *Até que enfim, uma aula boa que nós pode jogar! (*Fala de uma aluna, que julgava participar pouco, porque o professor anterior não incluía outras atividades além do "dar a bola para os meninos")
Aluno 3*: Você tá brincando professora, neh? Como não podemos escolher nossos amigos para o time? Ter que aguentar essas meninas que nem sabem de nada?*
Aluno1: *A escola não tem nem uma bola que preste pra fazer esse jogo! (*Com tom de cochicho, outro colega retrucou*)*
Aluno 4: *Ah, deixe de falar besteira, pior é você que nem tem bolas aí dentro e tá vivendo!* (Apontando para a genitália do colega)
Aluno 1: *Oxe, sai daí macumbeiro veio! Não acerta uma, aprenda com quem sabe fazer!*
(Diário de campo, 2023)

Silva e Gomes (2013) apontam que "aos meninos e homens que mais incorporam os padrões da masculinidade hegemônica é-lhes concedido mais capital social, enquanto os que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados" (Silva; Gomes, 2013, p.51). Percebemos que essa lógica se manifesta intensamente no contexto pesquisado, ou seja, os processos de subjetivação e a construção social dos corpos ocorrem de forma intensa e explícita nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, as pesquisas de Castro e Souza (2024) também reforçam essa analítica. Eles enfatizam sobre os processos de subjetivação e a construção social dos corpos nas relações de gênero durante as aulas de Educação Física em uma escola pública do ensino médio do Rio de Janeiro. Os resultados apontam que "para ser aceito em seu círculo social, é necessário aderir a um "padrão" de masculinidade hegemônica, o qual inclui demonstrações de virilidade, discussões sobre relacionamentos com mulheres e alegações de envolvimento com várias parceiras " (Castro; Souza, 2024, p. 12-13).

Desse modo, a aceitação social entre meninos se entrelaça pela adesão de um padrão de masculinidade hegemônica que exige demonstração de virilidade e discursos sobre relacionamentos heterossexuais. Definida pela autora Connell (1995) e referenciada por Silva

(2006), a masculinidade hegemônica é uma "configuração de gênero que incorpora a resposta atual aceita para o problema da legitimidade do patriarcado, garantindo a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres" (Silva, 2006, p.121). Essa masculinidade não é algo que se estabelece de modo espontâneo nos contextos sociais, mas através de um processo constante e contínuo de subjetivação, ou seja, por meio dos discursos e práticas que vão regulando os corpos e seus comportamentos.

É importante salientar que, nos processos de subjetivação dos corpos e sujeitos, as expressões e falas vão criando esquemas de verdades, que no contexto escolar, produzem efeitos múltiplos, entre eles, a validação de uma subjetividade viril. Como nos afirma Foucault (2000):

> [...] a maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (Foucault, 2004d, p. 276).

Nesse sentido, vemos que os sujeitos vão sendo moldados por discursos e práticas que operam na cultura escolar. Foucault também nos alerta que a subjetivação não ocorre como um processo individual, mas vincula-se a técnicas de governamentalidade, ou seja, os modos pelos quais as normas e os discursos instrumentalizam os indivíduos a governarem a si e aos outros. Assim, vemos isso no âmbito escolar, pela normalização de modelos e masculinidades que reafirmam sua virilidade como um padrão dominante.

Diante disso e tomando como base os processos de subjetivação docente observados, identificamos que a subjetividade viril é um elemento estruturante na construção das masculinidades e, portanto, uma fundamentação basilar nesta analítica. Com isso, compreender esses mecanismos é fundamental para não só reconhecermos a subjetividade viril como um eixo estruturante das relações escolares, mas para problematizá-la como um efeito desse dispositivo escolar.

Assim, elencamos a subjetividade viril como um produto dos discursos que criam a norma que regula como os corpos masculinizados devem existir. Na perspectiva de Foucault (2000), o dito e o não dito atuam nessa figura de saber-poder, porque exercem o poder e também criam verdades, moldam comportamento e subjetividades por meio dos discursos que nela circulam.

Para além de um traço individual, trata-se de um mecanismo social discursivo que legitima determinados modos de ser, ditas verdades sobre corpos e performances de gênero e, portanto, produz e reproduz modos viris de existência, excluindo aqueles que se desviam desse modelo normativo. Desse modo, a subjetividade viril também surge em meio a essa construção de práticas institucionais, como a escola, centros esportivos e programas midiáticos, estes atuando como outros dispositivos que reforçam a valorização dos desempenhos físicos e competitivos pela via da exaltação das masculinidades.

Ao reforçar padrões de virilidade e subordinações, a escola tornou-se um dos principais espaços de reprodução da construção histórica social e discursiva, que vai estabelecendo os modos masculino hegemônicos. Esse processo não se limita apenas por suas expressões e traços biológicos, mas, sobretudo, a partir de um conjunto de performances, exercícios das relações de poder, reforçando modos de ser masculino. Louro (2017) reforça como essa construção se dá desde a infância, constituindo assim, o sujeito masculino, impondo normas rígidas e expectativas de comportamento:

> [...] vestir roupas apropriadas, comportar-se como um menino, provavelmente gostar de esportes, mostrar-se disposto a enfrentar brigas, não ter paciência com "frescuras", ir para faculdade, namorar garotas, etc. Ninguém lhe pergunta se está de acordo com essas prescrições nem se o corpo masculino que está fabricando lhe é confortável (Louro, 2017, p. 76).

Essas prescrições não são apenas expectativas individuais, uma vez que fazem parte de um processo social mais amplo, em que a própria escola atua como instituição de reguladora e normativa de corpos e performances de gênero, que também impõem modelos que se sustentam por meios de vigilâncias sociais. Assim, essas vigilâncias e regulações se manifestam concretamente no cenário pesquisado durante as aulas de EDF.

Conforme demonstraremos no decorrer dessa análise, as falas, gestos e atitudes que apresentamos confirmam como as normas sociais se fazem presentes nas aulas de Educação Física escolar, reforçando assim, a hierarquização e desigualdades de gênero pela via da marginalização dos corpos femininos. Certamente, a crítica ao desempenho das meninas revela uma lógica excludente, ao associar os erros delas à sua dita incompetência, enquanto as habilidades masculinas são exaltadas.

Diante de alguns comportamentos e falas proferidas sobre alunas e a professora, precisei fazer alguns gestos que expressavam desaprovação das atitudes e falta de respeito dos

alunos. Também tentei realizar alguns movimentos que foram orientados pela professora e costumava participar de algumas atividades, além dessa. Com o intuito de ensinar alguns gestos técnicos e de estimular reflexões e problematizações, a professora precisou fazer várias intervenções durante a aula. Com um tom mais firme, ela interrompeu alguns dos resmungos, solicitando que focassem na própria aprendizagem. Ainda justificou que as habilidades já adquiridas deveriam servir para impulsionar e não desvalorizar os colegas.

Retomando a algumas bases teóricas que fundamentam a construção dessa diferenciação hierárquica entre meninos e meninas, reconhecemos as tentativas de supremacia dos corpos masculinos desde o modelo monossexual[16] anterior ao século XVIII, e posteriormente a partir do paradigma binário da diferença sexual por volta dos séculos XVIII e XIX. A partir de Preciado (2022), que traz essa análise para argumentar sobre o regime de diferenciação, enquanto uma construção epistemológica e histórica, e acrescento discursiva, que se estabeleceu ao longo do tempo.

Na transição do modelo monossexual para a diferenciação sexual, este primeiro considerava o corpo masculino como referência anatômica e ontológica, um padrão político e social perfeito em relação ao corpo feminino, que era visto como variação inferior daquele. Já o segundo, se estabelece pelo reforço das ciências, consolidando, assim, homens e mulheres a oposições distintas e complementares na sociedade, legitimando a subordinação feminina. Nesse modelo, a hierarquia ganha forças porque tendenciou a legitimação do regime patriarcal, logo, "uma nova epistemologia binária baseada num "sistema de oposições" entre os sexos foi estabelecida" (Preciado, 2022, p. 308).

Esse processo histórico se reflete no nosso cenário de análise, uma vez que a crítica em evidência ao desempenho das meninas e exaltação de habilidade dos meninos nos revela a continuidade dessa lógica de oposições distintas de diferenciação entre meninos e meninas. Assim, corpos masculinos são valorizados e reconhecidos como referência de força e desempenho, enquanto corpos femininos são reduzidos à fragilidade e incapacidade. Desse modo, Preciado (2022) nos apresenta que o corpo feminino em sua historicidade foi definido pela ausência anatômica de um pênis, ausência de soberania entre os corpos, e de sua construção inferiorizada. No contexto escolar, isso continua sendo visto pela falta de habilidade, aptidão esportiva e de legitimidade nos espaços esportivos.

---

[16] Sobre esse modelo monossexual e do paradigma de diferenciação sexual, ler Preciado (2022) em "Eu sou o monstro que vos fala."

No entanto, também seguimos reconhecendo algumas tentativas de deslegitimar esses discursos que circulam sobre as meninas da escola, enquanto "inferiorizadas", segundo suas aptidões. Como afirmado pela professora, sua missão e função é, antes de tudo, "ensinar" e, portanto, sua tarefa se distancia da busca por categorização de aptidões. Por isso, na aula seguinte, e com a sala completa de alunos, a professora iniciou sua aula refletindo os acontecimentos da atividade passada, em termos de atitudes e comportamentos. Ela justificou que não toleraria as falas de falta de respeito, nem com as crenças, com os erros de meninas e meninos que estavam aprendendo os movimentos. Nas palavras dela, se reportando às meninas, a professora orientou em tom firme e para todos ouvirem: "*Meninas, não permitam que os comentários as paralisem, a intenção desses comentários é só desestabilizar e enaltecer eles mesmos, lembrem que todos estão aprendendo. Todos devem respeitar as diferentes habilidades de cada um, combinado, turma?"* (Diário de campo).

No decorrer das aulas seguintes, outros jogos foram propostos e o que pudemos afirmar é que, apesar das alterações nos objetos de conhecimentos, suas práticas e desafios corporais, muitos comportamentos, falas, gestos, e expressões se repetiram. Em diversos momentos, as intolerâncias em relação aos erros aumentaram, especialmente, quando as meninas erravam, seja no jogo do queimado, no vôlei, nas atividades de ginástica ou na capoeira. Os erros cometidos pelas meninas eram frequentemente mais expostos e zombados pelos colegas, como uma espécie de destaque, necessidade, ou mesmo camaradagem entre eles, que tinham a euforia de evidenciar sua virilidade e fragilidade delas.

Evidentemente, algumas intervenções foram feitas por parte da gestão, coordenação e professores, na tentativa de enaltecer as questões sociais que refletem na imagem limitada das produções de gênero, dos preconceitos e até mesmo das violências verbais, morais e físicas que todos esses discursos provocam (intervenções essas que serão analisadas em outro tópico posteriormente). Já nos primeiros meses de observação participante, vivenciei o quanto o comportamento nas aulas de Educação Física, em meio à euforia da competição, refletia uma dinâmica de gênero em que, de maneira violenta, os meninos ainda pareciam sentir a necessidade de destacar suas habilidades, reafirmando sua virilidade pela diminuição delas.

Observamos que os erros cometidos pelos meninos não eram tão evidentes, por outro lado, meninas foram por vezes tratadas com distanciamento, ainda mais nessa sala do 7º ano "A", na qual suas "fragilidades" eram ressaltadas e exaltadas. Essa diferenciação no tratamento não se limitava apenas na competição, mas também no modo como a interação

entre os gêneros se ressaltava, já que os meninos permaneciam unidos e sempre se defendendo como uma espécie de camaradagem. Contudo, isso servia para reforçar a hierarquizações de gênero, nas quais a masculinidade, além de exaltada, serviria para desvalorizar a feminilidade.

Nessa direção, destacamos o quanto as meninas desta turma, bem como as do 8º e 9º anos, tinham pouca vontade em participar da prática, uma vez que justificavam: *não sei, não consigo, não quero, não vou nem tentar*. Isso evidencia que os corpos vão tomando formas a cada enunciado proferido por colegas, pela ausência de práticas inclusivas, ou mesmo pela distinção nas práticas; os corpos vão se compondo, e, nas palavras de Augusto e Marcos Neira (2021), um corpo vai tomando forma a cada palavra proferida. Assim:

> um corpo que toma forma a cada palavra lançada ao vento: palavra que é matéria, que impregna nos poros e cria um corpo homem e um corpo mulher, corpo contido. Corpo esse que se faz em ação, em repetição, em constância e todo dia. Não é somente reprodução do que se vê, é produção e manutenção de um cenário que privilegia alguns, violenta outros e molda todas/os. E se ousar escapar, a violência atravessa, chega pelo verbal, pelo psicológico, pelo físico. Chega na tentativa de (re)organizar um corpo fugitivo, um corpo que ousa sair da linha, um cenário que desestabiliza, tenta (re)instaurar a suposta ordem (Augusto; Neira, 2021, p.02).

Os estereótipos de gênero, manifestados nos ambientes escolares e nas práticas esportivas, são vestígios de todo um conjunto de dispositivos que moldam comportamentos. Essa questão vai além do vencer a competição do jogo, pois envolve o constante anseio e necessidade de convencimento e validação do que é "ser homem" e o que é "ser uma mulher". Desse modo, percebemos que, no contexto das aulas de EDF, a abordagem competitiva era predominante e, por isso, as práticas e os corpos femininos, na maioria das vezes, são marginalizados e reduzidos a posições secundárias. Isso também alimenta a ideia de incompetência e inabilidades com os jogos propostos pela professora. Percebemos, então, que havia uma alta necessidade de apontamento das inabilidades das meninas e o que era feito era pouco para conseguir atravessar esses corpos construídos a imagem e semelhança da norma.

Outrossim, a seleção de determinados esportes e sua perspectiva competitiva só reforça a ideia de que o corpo feminino é mais fragilizado, ou menos apto para a performance esportiva, além de limitar que elas próprias possam explorar suas capacidades e expressões corporais de maneira mais inclusiva e democrática. Nessa mesma direção, Altmann (2015), também aponta que nas aulas de outros contextos investigados, uma baixa "sensação de

competência" manifestava-se mais frequentemente entre meninas. Isso não significa que os meninos nunca se mostrassem pouco competentes; eles buscavam disfarçar suas dificuldades, camuflando sua inabilidade para jogar vôlei e chutando a bola como se fosse um jogo de futebol.

Com isso, conseguimos compreender que as normas de gênero empregam expectativas sociais nos corpos femininos e masculinos e tendem a paralisar seus potenciais. Quando a expectativa social alimenta isso com seus modos de controle, governam sutilmente ou mesmo escancaradamente para que meninas e até meninos menos habilidosos gerem uma autopercepção de menor competência e não pertencimento, reforçando a inútil ideia e dual que há "coisas de meninos e coisas de meninas". Além de internalizar a ideia de sensação de incapacidade, como apontado por Altmann (2015).

Por outro lado, meninos são também pressionados ou se auto pressionam para afirmar sua competência e performance física, camuflando suas fragilidades, como o caso de sempre chutarem a bola de vôlei, ao invés de sacar. Um gesto simples, mas que carrega consigo uma ideia disfarçada de busca pela demonstração viril. Em alguns contextos, o vôlei é estigmatizado como esporte feminino. Presenciei, por diversas vezes, alguns alunos demonstrarem que não queriam jogar vôlei, porque seria um esporte pra "*viado*". Ou seja, o gesto de "chutar" a bola de vôlei envolve um movimento mais agressivo e futebolístico, o que é valorizado como característica do masculino, enquanto o ato de sacar, como movimento mais controlado, seja sugestivo de fragilidade, é um desafio a sua afirmação de "homens viris".

A inabilidade no jogo é temida e, de certo modo, nessa subjetividade viril pela busca de afirmação da masculinidade, não ser habilidoso é algo que precisa ser "camuflado". Desse modo, analisamos que o chute é um modo estratégico para esconder as fragilidades e inseguranças. Assim, o ato de chutar reverencia que meninos são culturalmente habilidosos nos esportes, especialmente no futsal, que, apesar dos avanços, é uma prática hegemonicamente masculina e essa ação atua como um modo de auto regulação para camuflar a fraqueza ou incompletude masculina. Vemos, portanto, o anseio dos corpos em conformar suas identidades, categorizando suas diferenças.

Como nos afirma Bento (2017), assumir uma "identidade de gênero é um processo de longa e ininterrupta duração" (Bento, 2017, p.92). Assim, sobre o caráter inconcluso do corpo, observamos que os meninos frequentemente buscam reafirmar sua virilidade e, portanto,

validam o fracasso da relação dicotômica e determinista da referência dual e binária dos corpos e gênero. O projeto binário, que visa categorizar corpos e produzir masculinos e femininos, claramente falhou. Bento (2014) afirma, ainda, que gênero também serve para construir corpos, como uma maquinaria de produção de seres humanos, através de uma série de dispositivos médicos, religiosos, dentre outros, que tenta demasiadamente produzir a afirmação do que é "ser homem/mulher". Nessa direção, ela vai problematizar que "se considerarmos que esse sistema de gênero não serve, pois produz exclusão e sofrimento, então o que deveríamos fazer?" (Bento, 2014, p.485).

Se essa dicotomia de gênero tivesse sido bem-sucedida, meninas e meninos não precisariam se afirmar constantemente dentro dessas categorias rígidas. Além disso, a educação, não seria tão coercitiva, tentando ajustar, enquadrar e adequar os corpos a normatividades preestabelecidas. Outrossim, se fosse uma condição natural e imutável, não necessitaria de tantos investimentos para manutenção dessas fronteiras tão bem delimitadas de gênero.

Desse modo, os sujeitos, corpos, indivíduos, objetificações ou subjetivações também são transitórias. Como nos afirma Judith Butler (2018), a constituição dos corpos femininos e masculinos é, para todos os sujeitos, um processo contínuo e inacabado. Além disso, a formação dessas identidades é uma performance, porque atua como uma série de atos repetidos, contínuos, e com o tempo vai solidificando o que hoje reconhecemos como "gênero". Enquanto um processo inacabado, os corpos e as tentativas de atender as normas de gênero são anseios e desejos que nos moldam, que fazem outros corpos femininos, masculinos, corpos trans, não binários, ou mesmo os corpos subversivos, são os resultados do fracasso binário, por sinal, desejável e produtivo.

A partir disso, podemos analisar o projeto binário como um fracasso, longe de ser algo negativo, mas, na verdade, um fracasso produtivo, que possibilita a abertura para construção de identidades mais fluidas e diversas. Ao mesmo tempo, quando os meninos gritam: "*elas são muito fracas, professora!", v*alidam não apenas desigualdades de gênero, mas, principalmente, sua própria incompletude. Assim, por não aceitarem sua própria vulnerabilidade, tendem a buscar a diminuição delas para talvez se sentirem mais seguros em suas identidades masculinas, reforçando assim, a ideia de que a afirmação de seu corpo, está diretamente ligada à negação do outro.

Sob estas considerações, Bento (2017) afirma que “as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que certos tipos de expressões [...] são carentes de originalidade, enquanto outros são verdadeiros e originais” (Bento, 2017, p.90). Desse modo, os sujeitos que não se ajustam às idealizações e à norma são excluídos, condenados a uma morte em vida. Isso ocorre com os que não cumprem as normas estabelecidas pela classificação binária, como também os que escapam à norma, como os corpos trans.

Ao reconhecer a produtividade do fracasso da binaridade, que classifica e hierarquiza corpos, também validamos os problemas que ele traz consigo. Esse fracasso não é apenas desastroso; ao contrário, ele revela possibilidades de subversão. Nessa direção, Louro (2013) ao referenciar Butler, defende que:

> a falha em atender as normas de gênero, é sempre possível, para todos. Na verdade, acrescenta Butler com um toque de provocação, talvez o fracasso seja mesmo desejável, pois é nele que se encontram espaço de ressignificação e subversão dos gêneros e das sexualidades. É precisamente na imprevisibilidade (e também na falha) que a agencia dos sujeitos pode se manifestar (Louro, 2013, p. 09).

Assim, mesmo com os diversos modos de governo e naturalização dos corpos, é nesse processo que a vida tem potencial de escape. Nesse movimento de falhas e fissuras, a construção das identidades se torna aberta às diversidades e à multiplicidade. Em exemplo, a questão da transexualidade, como nos afirma Bento (2014), não existe e não há “nenhuma outra experiência de gênero tão forte no sentido de desnaturalizar o que é ser homem e o que é ser mulher” (Bento, 2014, p. 480). Assim, surgem novas possibilidades para questionarmos e modificarmos as normas rígidas que se impõem às expressões de gênero, permitindo que essas configurações se tornem mais flexíveis e dinâmicas, assim como as experiências de gênero.

Contudo, reconhecemos um cenário em que as relações de gênero são moldadas por disputas constantes. A escola é, portanto, essa instituição biopolítica; ela é o dispositivo[17] de

[17] Compreendemos o termo dispositivo a partir de Michel Foucault (2000, p.244), como uma ferramenta conceitual que consiste em um conjunto heterogêneo de vários elementos ditos e não ditos, como os discursos, as diversas instituições, as distribuições arquitetônicas, leis, enunciados científicos, medidas administrativas, proposições filosóficas e morais, ou seja, tudo isso que demarca as relações entre o discursivo e não-discursivo. Além disso, os dispositivos são uma formação que irá demandar respostas a urgências históricas e funções estratégicas, como nesse caso, em análise aos efeitos da escola como um dispositivo de produção da subjetividade viril.

poder que vai regular as subjetividades viris como efeitos desses dispositivos, sendo principalmente reproduzida e reforçada nas aulas de EDF. E, numa Educação Física escolar, como afirmado por Altman (2015), que se pauta numa matriz binária, não podemos esperar para além de meninos e meninas com comportamentos distintos, diferenciados e ocupando espaços pré-definidos para cada um.

Com isso, observamos nesse contexto as pressões que buscam a afirmação de determinadas masculinidades, a fragilização dos corpos femininos e até mesmo a camuflagem de fragilidades individuais, essa, que muitas vezes é associada às práticas femininas. Nesse processo, é refletida uma tentativa de adequação para aceitação ao meio cultural viril, expondo assim, nossa afirmativa do fracasso produtivo do nosso sistema binário de gênero. Essas dinâmicas, contribuem para a marginalização, hierarquização e exclusão de identidades e diferenças e, portanto, limitam corpos possíveis.

4.2 As “brincadeirinhas” de gênero ou Gênero e raça nas interações escolares

---

Além do episódio mencionado, foi possível observar outras cenas de integrantes da turma do 7º B, durante o intervalo, na fila do banheiro e nas aulas teóricas em sala. Em diversos momentos, um grupo de meninos costumava fazer comentários sobre a “fragilidade” de uma colega. Em um dos intervalos, eles zombaram dessa colega, a aluna Eva, cujas mãos eram trêmulas, e, ao derrubar um copo de suco, ela se tornou alvo de muitas risadas. Era comum também que, após os risos, houvesse tentativas de revidar a situação, por vezes, situações parecidas com essa, viravam uma disputa de brincadeira de “pega-pega”. Entretanto, em questão de segundos, estavam sentados juntos com estes mesmos colegas e, por parte delas, a raiva da situação aparentava ser passageira.

Acredito que a referida aluna pode não ter demonstrado um grande desconforto, talvez por não ter levado a situação para a direção, ou por ela mesma não considerar gravidade na situação e não se incomodar. Contudo, é crucial percebermos o impacto dessas palavras que podem ecoar a longo prazo. É evidente o poder das falas e atitudes contínuas, que têm o potencial de materializar, afetando diretamente a autoconfiança. Como citado anteriormente, palavras e atitudes se materializam e produzem, moldam corpos contidos (Augusto; Neira, 2021).

Eva era uma menina que não participava dos jogos propostos nas aulas de EDF, não ajudava os professores em qualquer que fosse a tarefa e estava sempre introspectiva. Com isso, acredito que esses tipos de discursos podem produzir e reforçar a negação da própria autoestima, potencialidade e segurança. Também era notável que Eva, uma menina branca, pertencia a um grupo social que sutilmente permitia que esse tipo de brincadeiras e zombarias fossem realizadas. Eles tinham uma permissão implícita, pois era comum que ela e outras meninas brancas sentassem juntas nos intervalos, mesmo após rirem delas. Assim, essa era a dinâmica social em que as brincadeirinhas tinham permissão, por isso não tinham punição.

Além disso, os meninos reforçaram que: "*com elas, dá para a gente brincar e zoar, pró! (risos). Elas deixam e se divertem, porque nem levam pra alma*[18]*. Com aquelas gurias ali (apontando em direção a outro grupo) que a gente nem brinca. Oxe! nem sabem brincar"*. Relatou um aluno, apontando para um grupo de meninas negras, que não costumavam interagir com eles. Isso ocorreu após eu mesma questionar porque já estavam todos juntinhos, após a correria, pois achava que estivessem brigando.

Em contraste, as meninas negras não eram alvos de brincadeiras explícitas; claramente, elas não pertenciam ao círculo de quem dava permissão para "brincadeirinhas". Isso foi possível constatar, porque me aproximei do grupo e percebi que, nas atividades prática de EDF, elas costumavam participar e tinham uma melhor aprovação em relação ao jogo misto.

A dinâmica parecia se repetir, mas com outros episódios e cenários. Nomeadas como "brincadeirinhas", termo usado pelos alunos envolvidos, quando alguns de nós, professores ou demais funcionários tentávamos intervir, nessa e em outras situações. O que realmente me chamava a atenção, no entanto, era o que estava posto nessas atitudes: A constante necessidade de afirmar limitações físicas, sociais, bem como as características raciais ou de classe. Comentários como: "*-com essas mãos moles, nunca vai pegar uma bola no queimado, pior sacar a bola de vôlei*". *-Vocês meninas, tem mais é que ficar olhando a gente jogar. " –Bracinhos sem vida e cor, finos desses, pega nada. "-Oxe, deve ser a fome que deu fraqueza. Em casa não tem comida, não é? "* Esses enunciados evidenciam não apenas uma brincadeira muito "comum" no cotidiano escolar entre os colegas, mas também uma forma de reafirmação de algumas normas sociais, estereótipos de gênero e raça, e, suas estruturas de

[18] Não levar para alma: Esse termo foi utilizado nesse contexto, com o sentido de justificar que as mesmas "não levam a sério" ou não se importam, e logo esquecem das brincadeiras que os meninos realizaram com elas.

poder. Ainda que sejam pares em questões socioeconômicas, se autorizam de suas masculinidades para propagarem superioridade.

Ao reler meu diário de campo, percebi que essa situação descrita não era isolada, pois fazia parte de um padrão de acontecimentos recorrentes. Enquanto isso, os mesmos não zoavam com as outras meninas, porque "masculinizavam" seus corpos físicos e suas ações. Eles temiam brincar com as meninas negras, pois estas *levam para alma,* no sentido de, não deixar a "zoação" impune. Nas palavras do outro professor de EDF, ele confirmou minha dúvida, garantindo que eles não costumam ver algumas das meninas negras como frágeis. Primeiro, porque elas revidam as "brincadeirinhas", e não permitem serem zoadas. Segundo, porque eles costumam jogar juntos, e também "*não vacilam com elas explicitamente"*. Além disso, costumam mencionar sobre o quanto são boas em jogar o queimado, tem força para sacar a bola no vôlei, e não costumam se esquivar das brincadeiras em comparação com as demais. Assim, *elas não permitem que zombem delas*.

Constatamos que as dinâmicas entre meninas brancas e meninas negras perpassava por estereótipos físicos e funcionais, entrelaçados a uma complexa estrutura de poder que hierarquiza, provoca desigualdades que interseccionam raça e gênero. E, portanto, por não permitirem serem zombadas, demarcavam um território que oscilava entre medo e respeito e, além disso, se esquivavam de conflitos diretos, por não serem tratadas como "frágeis".

Observamos, portanto, que meninas brancas tinham mais acesso aos meninos e por isso aprovação e validação para sempre estarem juntos, embora fossem excluídas dos jogos e dos esportes. Na fala delas, não fazia diferença, pois não tinham interesse. Ou seja, sempre estavam inseridas em grupos mistos, isso não as isentava de serem zombadas como fracas e vulneráveis. Essa ideia é vestígio de uma construção histórica que sempre associou o feminino branco como ideal, fraqueza como delicadeza, e fortaleza como agressividade. Desse modo, numa sociedade patriarcal, o corpo frágil da pessoa branca também é celebrado.

Desse modo, essa dinâmica se associava às questões de gênero, mas também de raça, segundo os estereótipos de padrões físicos, entre homens, meninas e meninas negras, uma vez que, por outro lado, as meninas negras, que estavam predominantemente compostas por uma maioria, estavam mais inseridas em grupos formado por meninas, apenas. Nesse contexto, elas demonstravam menos interesse em buscar validação dos meninos que, em sua maioria, também eram meninos negros. Pareciam manter uma certa autossuficiência nas relações sociais e tinham mais contato com o grupo social que mais se identificavam, ou seja, meninas

negras e apenas alguns poucos meninos, geralmente os mais velhos, que possuíam comportamentos *menos infantilizados*, segundo elas. Uma possível interpretação disso, é que suas escolhas resistem, ou talvez, é uma forma de adaptação a uma realidade social que as marginalizava no contexto social de raça e classe.

Diante dessas considerações, analisamos que os estereótipos de raça e gênero moldam as dinâmicas das interações sociais e nada acontece de modo isolado. Desse modo, nos afirma Angela Davis (2018), nossas análises de gênero não podem ser "[...] isolada de raça, da classe, da sexualidade, da nacionalidade, das capacidades físicas[...]" (Davis, 2018, p.53). Assim, quando observamos que, nas aulas de EDF ou nos intervalos, essas cenas se repetiam, no que diz respeito às meninas, isso evidência estruturas de poder, que reforçam a desigualdade, naturalizam modos de ser dos corpos negros femininos, para que garantam exclusões e invisibilidades destes, em relação aos corpos brancos femininos. Sobre estas considerações, Bell hooks (2014) afirma que:

> A imagem estereotipada das mulheres negras como fortes e poderosas dominou tanto a consciência da maior parte dos americanos, que até a mulher negra é claramente conformada com as noções sexistas de feminilidade e passividade que ela pode caraterizar como resistente, dominadora e forte. Muito do que foi percebido pelos brancos como um traço amazónico nas mulheres negras foi meramente aceitação estoica de situações que não tivemos poder para mudar (hooks, 2014, p.60) .

Assim, quando meninas brancas são vistas como "mais frágeis" e, por isso, mais vulneráveis, criando a ideia de que precisam de proteção, essas identificações refletem uma ideologia racista e até sexista. Isso por que a branquitude é associada a uma certa fragilidade e à pureza, enquanto os corpos negros são percebidos como "mais fortes", mas também mais agressivos, sendo considerados por isso, menos femininos em comparação às meninas brancas. Deste modo, conectamos a análise história de Bell hooks (2014) para compreender que não nos distanciamos desses vestígios, uma vez que, ela afirma que:

> muitos dos estereótipos anti-mulher-negra tiveram origem durante a escravatura. [...] os donos de escravos brancos criaram um corpo de mitos para desacreditar as contribuições das mulheres negras; um desses mitos foi a noção que elas eram todas criaturas sub-humanas masculinizadas (hooks, 2014, p. 52).

No contexto pesquisado, o estereótipo da fragilidade de meninas brancas, enquanto associam força e a agressividades aos corpos negros, disfarçados de naturais, são vestígios

desses mitos criados. Sendo assim, as visões distorcidas frente a feminilidade de nossas alunas, a tornam vulneráveis e continuam operando como mecanismo de controle desses estereótipos. A noção que naturaliza determinadas ações sobre corpos negros atuam como efeitos desses dispositivos discursivos que asseguram o controle e, como afirma Foucault (2000, p. 234), vamos nos tornando o que dizem sobre nós, ou seja, os conjuntos de atitudes e enunciados vão controlando e ditando como devem ser, moldando suas ações e existências.

Essas, construções sociais e relações corpóreas, portanto, impactam diretamente na autoconfiança das alunas, especialmente em contextos como dos esportes. Meninas brancas, como Eva, são frequentemente vistas como desprovidas de força e resistência, o que reforça a ideia de que necessitam da figura masculina, ao lado, como modo de proteção. Por outro lado, meninas negras são objetificadas por sua força, muitas vezes sendo associadas à masculinização de seus corpos. Isso as inclui parcialmente nos jogos, mas, ao mesmo tempo, as exclui de uma vivência plena da feminilidade, criando um paradoxo onde são aceitas pela sua força e habilidades físicas, mas marginalizadas pela construção de sua identidade feminina.

Contudo, não seria essa, uma forma de reduzir meninas e mulheres negras a um mesmo padrão, e sua ideia de fortaleza, que "tudo" suportam? Sobre estas considerações, é válido destacar as contribuições de hooks (2014), quando argumenta sobre a romantização das experiências negras, as quais "eram duplamente vitimadas pela opressão racista e sexista" (hooks 2014, p.25), por parte das feministas brancas. Em um contexto diferente, ela destaca sobre a enfatização de suas "forças" diante de suas lutas contra opressão, no entanto, ignoram que ser forte não é o mesmo que as superar, e, "que resistência não deve ser confundida com transformação" (hooks, 2014, p.25).

Por alguns momentos, tive a sensação de alívio ao analisar que algumas de nossas alunas negras se esquivavam das zombarias dos colegas, porque carregam em seus corpos a representação de "força", são temidas e, por isso, não as importunam. Entretanto, essa ideia é um grave engano de sensação de justiça social, pois ao nos confundirmos, romantizamos e propagamos uma identidade estereotipada, que se reflete na cultura como um todo. A construção de subjetividades e identidades de ser mulher negra, como símbolo fortaleza passou a ser uma marca de glória, mas, suas consequências são vastas e repercutem de diversas modos, uma vez que:

> [...] por sua habilidade "nata" de carregar fardos pesadíssimos e por sua disponibilidade cada vez maior como objeto sexual. Parecia que tínhamos sido eleitas por unanimidade para assumir o posto que as mulheres brancas estavam abandonando. [...] Elas ganharam livros que debatiam o impacto negativo do sexismo na própria vida, nós ganhamos livros que argumentavam que mulheres negras nada tinham a ganhar com a libertação das mulheres. Foi dito às mulheres negras que encontraríamos nossa dignidade não na libertação da opressão sexista, mas na nossa capacidade de harmonizar, adaptar e lidar com coisas difíceis. Pediram-nos para nos levantarmos e nos parabenizaram por sermos "boas garotas", em seguida nos disseram para sentar e calar a boca. Ninguém se preocupou em discutir como o sexismo atua tanto independentemente do racismo quanto simultaneamente a ele para nos oprimir (hooks, 2014, p.26).

Acreditamos que as consequências são vastas, pois a falsa ideia de "força" e "libertação", pode esquivar meninas e mulheres negras de algumas "brincadeirinhas de gênero" e de raça, mas as colocam numa capacidade de adaptações que reproduzem a feminilidade aceita e pura e as objetificação de suas performances. Além disso, como já mencionado, "como vítimas de racismo as mulheres negras foram sujeitas a opressões que nenhuma mulher branca foi forçada a suportar" (hooks, 2014, p. 89). Ser boas garotas, aceitas por suas competências nos esportes, pode ter provocado conquistas e espaços nas brincadeiras da escola, mas o que vem em seguida? Isso garante espaços mais justos? Subjetividades ou racismos e sexismos atuam juntos, e fazem muito, muito mais do que possamos imaginar.

Até então, não conseguia vislumbrar, ao certo, as reais consequências dessas ações e subjetividades produzidas. No entanto, ao longo do envolvimento com o campo, as "brincadeirinhas" que não eram percebidas tinham uma outra narrativa. Como já anunciado, havia temor por parte de alguns meninos observados e isso não era uma ação de respeito, mas vestígios históricos que associam mulheres negras a uma distorcida imagem de agressivas e indomáveis.

Entretanto, por não estarem isentas de opressões do ambiente escolar, estavam sempre sendo alvo da objetificação dos seus corpos, de forma ainda mais sutil e não menos violenta. Em exemplo disso, será retratado nos tópicos seguintes alguns episódios que evidenciam sob o quanto as alunas negras frequentemente tornam-se alvo de algumas exigências sociais projetadas, impostas e, por isso, desproporcionais à sua realidade social, enquadradas e celebradas com uma espécie de virtude natural, individual, cuja caraterística "inata", justifica a exploração e hiperssexualização de seus corpos.

Nessa direção, Collins (2019) vai contribuir para pensarmos nesses modos de como muitas mulheres negras são objetificadas e vistas pelas lentes raciais e de gênero, quando afirma que, diante da força das mulheres negras, elas são frequentemente celebradas por sua resistência. Entretanto, seus corpos robustos são o que historicamente as limitaram para serem associadas à aptidão para o trabalho duro, associando-a com as características masculinas.

Nessa direção, hooks (2014) vai contribuir na compreensão dos vestígios de várias representações que construíram culturalmente a imagem da mulher negra e justificam uma série de violências, desigualdades e delimitações de seus espaços e territórios. Em exemplificação, a narrativa de corpos femininos negros fortes também são "vestígios da matriarcalidade negra, que ajudou ainda a perpetuar a imagem da mulher negra como masculinizada, dominadora, criatura amazona" (hooks, 2014, p. 60) Nessa direção, ao ser descrita como amazona, valorizavam suas habilidades em suportar a adversidade que nenhuma branca, criada como *lady*, suportaria. Até o século XIX, essa imagem ainda se perpetuava para sua entrada forçada no mundo do trabalho árduo, sem retorno financeiro e com a conformação com as noções de feminilidade e passividade (hooks, 2014).

Entretanto, nas dinâmicas contemporâneas, a pele negra continua sendo vista como parâmetro para discursos que frequentemente reforçam estereótipos, porém sob novas conotações. Um exemplo disso pode ser observado a partir de algumas das alunas que participavam de aulas práticas, como as do futebol. Sob a ótica de um discurso que associa corpos a sua suposta "masculinização", essas alunas não recebiam nenhum tipo de cuidado diante da agressividade viril, presente no esporte. Em vez disso, naturalizavam suas resistências, fundamentadas na ideia de que, por serem negras, possuíam "capacidades inatas em suportar as adversidades".

Essa visão carrega uma contradição evidente, ao mesmo tempo que celebra as forças das mulheres negras, aprisionam-nas em um imaginário que, pelas lentes raciais e de gênero, associa o corpo feminino negro, que "tudo suporta", a um "jogo duro da vida". Fatores esses que empregam uma única narrativa que limita as potencialidades e reduz a diversidade de experiências de meninas e mulheres negras a uma única individualidade. Esses modos sutis de limitação da individualidade ganham ainda mais evidência diante das novas configurações contemporâneas pelas quais a racionalidade neoliberal, como um sistema de subjetivações, deixa suas marcas. No contexto das instituições escolares, como apontam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal atua promovendo uma auto responsabilização dos

indivíduos por seus sucessos e fracassos. Logo, nesse cenário, seria então justo, culpabilizá-las pelas inclusões e exclusões que meninas negras sofrem na escola?

Essa racionalidade se configura tão profundamente internalizada que, por alguns momentos, me vi refletindo a partir dos meus registros em diário de campo sobre questões, como: por que essas meninas não reagem? Por que, embora percebidas como “fortes” para não permitir as brincadeirinhas e provocações, ainda assim, em determinadas situações, paralisam e assumem uma postura dócil? Aparentemente a força coexistia com o momento de submissão? Isso seria estratégia de sobrevivência, tal como nos apresenta hooks (2014), que para sobreviver, muitas mulheres negras precisaram internalizar o mito da supermulher, um dos tantos estereótipos desde a origem da escravatura.

Encontramos respostas nas contingências históricas, que sempre transferiu para o corpo individual a responsabilidade pelo que é. No entanto, somos todos frutos e produtos de muitas desigualdades. Desse modo, quando ignoramos que nossas alunas, meninas ou mulheres negras, também podem “não reagir", reproduzimos estruturas de violências que moldam constantemente o governo e expectativas sobre elas.

Vivemos em um mundo que, desde sua base histórica, continua a violentar pessoas negras, o que torna urgente a construção de estratégias de resistência. Como aponta Angela Davis (2016):

> se, e quando, alguém conseguir acabar, do ponto de vista histórico, com os mal-entendidos sobre as experiências das mulheres negras escravizadas, ela (ou ele) terá prestado um serviço inestimável. Não é apenas pela precisão histórica que um estudo desses deve ser realizado; as lições que ele pode reunir sobre a era escravista trarão esclarecimento sobre a luta atual das mulheres negras e de todas as mulheres em busca da emancipação (Davis, 2016, p. 17).

Isso implica em reconhecer que as violências de gênero e raça não atuam isoladamente. Seu histórico de exploração moldou as estruturas sociais que ainda as afetam. Vemos isso pela conjuntura social de mulheres negras, que sempre tiveram uma intensa exploração no trabalho, o que demostra um padrão estabelecido desde os primeiros anos de escravidão (Davis, 2016). Assim, para compreendermos as condições de mulheres negras na sociedade contemporânea, isso não pode ser comprovado sem considerar o impacto do passado escravista. Ou seja, é preciso considerar a continuidade histórica que, de formas variadas, segue operando formas violentas no presente.

Além disso, qualquer análise das condições que subjetivam meninas e mulheres negras, também precisa levar em conta como todo esse processo histórico moldou as estruturas econômicas, sociais e culturais que ainda as afetam. Essa herança escravocrata deixou vestígios inimagináveis e definiu o sistema de desigualdade para o povo negro, que segue delimitando oportunidades e condições de vida. Pelo padrão de desumanização construído, encontramos vestígios que persistem não só na ação da sobrecarga física, mas na precarização do trabalho, ciclo de violências de gênero, raça, e classe social. Encontramos esses vestígios no cotidiano escolar e, como mencionado, numa breve análise dos documentos do senso escolar, constatamos que não há registro de alunos que não estejam em condição social de baixa renda, evidenciando assim a grande estrutura de desigualdades.

Davis (2016) ainda afirma que "é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida" (Davis, 2016, p.20). Desse modo, na realidade cotidiana desse contexto escolar, era comum que meninos, e ainda mais meninas, se apresentassem com algumas marcas, justificando ter apanhado dos pais que chegavam bêbados, ou as mães que não dialogam com seus filhos e costumavam usar de violência física na sua dita "educação". Crianças e adolescentes que carregam claramente a marca da precarização da afetividade e cuidado familiar, saúde, assistência social, dentre outros.

No início de uma aula de EDF, o professor havia me pedido que fosse ao banheiro feminino, pois algumas meninas tinham saído da quadra sem a permissão. Ao chegar no banheiro, uma delas começou a se justificar, explicou que não iria participar do jogo de queimado, pois estava machucada porque tinha apanhado do pai que tinha chegado bêbado em casa. Essa era uma aluna que já havíamos encaminhado ao conselho tutelar, devido a sua baixa frequência na escola, por conta desses episódios. Tivemos vários momentos de diálogo, escuta, direcionamentos, com apoio de uma profissional de assistência social, conselho tutelar e com a mãe dessa aluna. Entretanto, o que mais convocou minha atenção foi o modo como duas funcionárias referenciavam a situação como sendo, comum, pois, na fala delas, essa aluna de apenas 14 anos "*estava acostumada a apanhar do pai e dos machos dela"* (Diário de campo, fala de uma funcionária da escola).

Todo o corpo de funcionário da escola é um componente que carrega funções específicas e seus enunciados não são neutros e isolados, mas carregados de construção de significados sociais. Portanto, claramente podem reproduzir ou desconstruir situações de

violência. A partir desse episódio, a equipe diretiva tomou algumas providências, incluindo o diálogo que se externou para toda equipe escolar, na tentativa de conscientização de que a escola deve ser um espaço de acolhimento e, por isso, não devemos ver situações de violência como normais, ainda que advindas do seio familiar.

Na fala proferida, evidenciamos elementos que reforçam a perpetuação de uma sociedade patriarcal, onde a violência doméstica é minimizada e os corpos de meninas negras, sujeitadas a situações que silenciam suas dores. Essa realidade pode ser analisada, a partir de Davis (2016), como uma forma de desumanização de corpos negros, em que suas vivencias são minimizadas e ignoradas. Já para Paraíso (2018, p.18), o currículo escolar pode potencializar ou mesmo restringir "vidas possíveis", tudo isso reforça e empobrece os modos de subjetivação de vida. Assim, se valida a narrativa de que os corpos negros e femininos, de classe social baixa, são expostos a um lugar indigno de proteção.

Portanto, compreendemos esse episódio como um ciclo que banaliza a dor e desqualifica modos de existência, pois projeta para meninas negras que sua dor pode não ser socialmente aceitável. Deste mesmo modo, também evidenciamos que, no contexto de aulas de EDF, meninas negras são frequentemente percebidas como "fortes" e altamente "resistentes" a determinadas dores, por isso aguentam as "dores da vida", mesmo que diante de situações injustas. Logo, corroboramos que essa narrativa atua como uma situação que "amolam a faca" da injustiça social, preparam o solo escolar excludente e enfraquece nossas vítimas dessa sociedade desigualdade (Batista, 1999).

Com isso, reforçamos que no cotidiano de algumas aulas de EDF, também foi observado que em atividades, como queimado, vôlei e futebol, espaços que meninas são percebidas como "resistentes" e, por isso, são incentivadas a participar das competições internas e externas. Entretanto, essa visão leva à negligência de que são alvos de vulnerabilidade, pois ao se machucarem possuem um tratamento injusto por parte dos colegas, minimizando situações que exigiriam proteção. Assim, se uma das meninas se machucassem, era comum as seguintes expressões: "*ela é forte, nem precisa de ajuda; oxe, levanta logo"; você joga bem, que nem homem, levanta daí logo…"* (Diário de campo).

Comentários como esse, induzem as mesmas a camuflarem, silenciar suas dores e as enfrentarem como "elogio", afinal é melhor não reagir, pois carregam uma certa exigência de que é preciso suportar, mesmo diante dessa manifestação de estereótipo e objetificação. Portanto, isso inviabiliza uma postura de resistência para assumirem a conveniente postura

dócil, de aceitação de situações de violência, ou seja, reflexo da estrutura desigual que governa suas trajetórias negras. Para Davis (2016), as explorações das mulheres negras foram historicamente normalizadas e banalizadas, levando a uma construção subjetiva de suas resistências passivas. Desse modo, suportar dores e violências, sejam físicas ou simbólicas, construiu grande parte da ideologia racista, e perpetuou inúmeras imagens da mulher negra como naturalmente forte para justificar sua desumanizada exploração.

Também foi percebido que por parte dos docentes, principalmente os dois de Educação Física, eles tinham um grande cuidado e empatia com estas alunas. Por uma questão de cuidado profissional, no entanto, sua responsabilidade com a integridade física, também era motivada pelo medo da ação de seus pais. Tivemos alguns relatos que já ocorreram nesta escola episódios em que os pais e mães dessas alunas agiram de modo eufórico e violento. Um machucado mínimo dos filhos era motivo de tirar satisfação, muito mais que o baixo desempenho escolar deles. Ao contrário disso, os colegas de sala não demonstravam cuidado ou medo; suas atitudes eram justificadas por sua percepção de "força", algo negativo, porque isso era sinônimo de auto autorização por parte dos meninos, para não ter cuidado ou proteção durante o jogo, ao contrário, as tratavam de forma mais violenta em suas decisões e ação no jogo.

Segundo Uchoga e Altmann (2016), "expectativas, bem como reforço de comportamentos e atitudes distintas entre meninos e meninas, são direcionadas aos corpos de ambos desde cedo, seja na família, entre brincadeiras com seus pares, seja – é claro – na escola" (Uchoga; Altmann, 2016, p.167). Com isso, a escola tende a criar um sistema de responsabilização individual e até meritocrático, pelo qual desigualdades de classe, gênero, menos habilidades físicas, questões de raça e etnia são narradas como "deficiências individuais", quando, na verdade, isso é fruto desse grande processo de subjetivações docentes.

Entretanto, também não se pode ignorar que nossas alunas negras nem sempre conseguirão ser "fortalezas", e, esperar isso pode ser uma armadilha que projeta nelas uma resistência inabalável. Desse modo, "o não reagir" ou até mesmo a análise de atitudes de docilidade observadas em muitas das nossas alunas, não pode ser interpretada isoladamente. Mencionando corpos de meninas e mulheres, principalmente mulheres negras, é preciso reconhecer que ignorar as condições pelas quais se tornaram o que são, passar a responsabilidade sobre suas atitudes, individualizando-as. Assim, é preciso levar em

consideração as condições estruturais que moldam suas subjetividades e atitudes e até as nossas atitudes como professoras e professores, para então compreender e ver as armadilhas dos pensamentos que nos conduzem.

Vemos que as questões de raça atravessam a categoria de gênero, potencializando a compreensão das múltiplas formas de desigualdade. Como afirma Collins (2019), as camadas interseccionais, se cruzam e reforçam a desigualdade, e tornam as questões raciais, de classe, étnicas ou de gênero mais amplas. Com isso, entendemos que determinadas atitudes, como a docilidade, o não agir, podem não ser escolhas conscientes, mas respostas da estrutura de poder que atravessa os corpos escolares em suas subjetividades docentes.

Com essa narrativa, conseguimos compreender que meninas, especialmente negras, são percebidas nas aulas de Educação Física como resistentes e por isso são incentivadas a competir, porém, sem o devido reconhecimento de suas vulnerabilidades. Aulas mistas são uma conquista, mas sem sua devida abordagem, reforçam a vulnerabilidade, e assim, o estereótipo e armadilha de meninas negras como fortes.

Diante dessas considerações, percebemos que essas armadilhas discursivas também contribuem para o silenciamento das dores de meninas negras, provocando violências físicas e simbólicas. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020), pode nos ajudar nessa compreensão, uma vez que a mesma reflete sobre como os racismos e sexismos operam de modo interseccional no contexto escolar, tornando as desigualdades invisíveis e normalizadas.

Isso nos leva a refletir sobre como a escola reforça desigualdades de raça e gênero, ao deixar de reconhecer esses marcadores sociais como parte da estrutura que os constroem. Quando não são percebidas e/ou analisadas como efeito desse sistema, que historicamente tornou a experiências de meninos e meninas de modo desigual, reduzimos essas desigualdades a apenas características físicas individuais, ou mesmo biológicas. Além disso, essa racionalidade impede que as questões desiguais, excludentes, escolares não sejam enfrentadas de forma coletiva. Ou seja, os modos de conceber os problemas são individualizados, responsabilizando nossos alunos, crianças e adolescentes por um efeito que é coletivo, histórico, contingente. Tudo isso é efeito, produz e enaltece os princípios neoliberais, que assolam os interesses da instituição escolar contemporânea, fragilizando nossa função potencial de criação.

Ainda assim, por instantes, desloquei a essa sujeição com a ideia de que a ausência de atitudes, posturas de nossas alunas frente a opressão que sofriam, era uma problematização da

pesquisa. Mas também, isso pode ser analisado como meu e de tantos outros, um gerenciamento de comportamentos que, por não corresponderem a uma dita norma, seriam culpabilizadas por não resistirem suficiente. Pensamento esse, que expõe a lógica neoliberal no nosso imaginário, individualiza atitudes e lutas, sustenta fatores individuais acima do que deveria ser coletivo.

Com isso, reconheço que, em certo momento, também fui passivamente conivente com uma expectativa social estereotipada. No relatório de campo, após a observação, registrei e sustentei uma exigência social em que as alunas, enquanto negras, deveriam sempre resistir, como se fosse obrigação delas terem se posicionado. Isso leva a compreender que, como professores, estamos sobretudo nesse ciclo de produção sobre o outro, ainda mais na contingência e caos, que é a vida e as orientações do contexto escolar. No entanto, as alunas se posicionaram, de modo brando, dócil, continuando assim, como também esperam do corpo feminino docilizado. Talvez essa ideia de docilidade tenha atingido seu propósito produtivo, pois aceitar e continuar o jogo, após sofrer certas opressões, seria mais prático e menos conflituoso.

Assim, entre silêncios e docilidades, também me paralisei. Diante de injustiças que testemunhei, acredito que possa ter cometido outras, ao interpretar sua aparente "não ação", como uma fraqueza. Entretanto, analiso esse sentimento como mais um dos efeitos do neoliberalismo, este que tende a individualizar nossas ações e criar uma pressão constante para que seja esperado do sujeito proativo, principalmente de nós, mulheres, que estejamos sempre prontas para tomadas de decisões. Desse modo, também acredito que isso seja fruto das imposições sociais, dos modos de controle que direcionam como devemos ser e agir.

Desse modo, a partir de Braw (2021), reconhecemos que o neoliberalismo se infiltra em todas esferas da vida, moldando nossas subjetividades e sujeitando até nossa democracia por uma falsa ideia de liberdade. No contexto escolar, as políticas neoliberais vão exercer suas forças assujeitando todos que compõem o corpo de funcionários, inclusive e principalmente os que estão na gestão escolar, como afirmado por Miranda, Rosa e Jesus Filho (2024):

> as políticas neoliberais promovem reconfigurações contínuas nos sistemas públicos de ensino e interferem diretamente no trabalho das escolas. O emprego recorrente a métodos e processos oriundos do mundo corporativo fixa papéis de liderança e responsabilidade aos gestores escolares, com vistas à produção de resultados de interesse de grupos empresariais (Miranda; Rosa; Jesus Filho, 2024, p.02).

Historicamente, nossos corpos, por exemplo, foram restritos a algumas exigências e imposições sociais que carregam marcas sociais e reproduzem o que a racionalidade neoliberal espera de nós. Foucault nos ajuda a compreender como a racionalidade neoliberal pode gerar determinados tipos de sujeitos, suas condutas e significados. Enquanto isso, a autora Wendy Braw (2021) vai nos orientar sobre como essa "racionalidade neoliberal é produtiva, formadora do mundo", fazendo uma análise ampla, que fundamenta a ascensão do neoliberalismo e suas consequências para as democracias ocidentais, mas que podemos transportar para como isso afeta nosso contexto. O que chama atenção para nossa análise é que, para ela, a lógica neoliberal se relaciona a uma construção antidemocrática disfarçada de discursos de "liberdade", defendendo que:

> [...] nosso senso comum generalizado, seus princípios não governam apenas por meio do Estado, mas também se espalham pelos locais de trabalho, pelas escolas, pelos hospitais, pelas academias, pelas viagens aéreas, pelo policiamento e por todas as formas do desejo e das decisões humanas" (Braw, 2021, p.97).

Nas palavras de Ball (2014), ele também apresenta como o neoliberalismo está dentro e fora, no econômico, político, mas também no cultural, controla valores e sensibilidades, arranja formas de governar subjetividades e, "em um sentido paradoxal", trabalha destruindo possibilidades mais antigas de governar, criando novas formas de governar.

Compreendemos, então, que em todos esses atravessamentos, essa falsa liberdade afeta diretamente a cultura e política para construção de subjetividades, mascarando a ideia de uma liberdade individual que, em seu cerne, visa a manutenção de privilégios históricos como a hegemonia branca, masculina e cristã. Ou seja, a ruína do neoliberalismo atua em um processo amplo de subjetividades das condições econômicas e de exclusões, como os racismos persistentes (Braw, 2019).

Conforme nos apresenta Foucault (2008), os investimentos educacionais no capital humano, ao longo do curso da vida, formam competências. Nessa direção, ainda temos a prerrogativa de que a escola é esse grande contexto de investimento educativo, que transforma nossos alunos em seu capital humano e, por sua vez, reconhece acertos e fracassos por uma responsabilização individual. Conforme nos apresenta o autor Marcos Neira (2006) a política educacional neoliberal se concentra nos conhecimentos que associa às exigências de uma formação tecnocrática e instrumental. Ainda assim, ele afirma:

> o projeto hegemônico, neste momento, é um projeto neoliberal: centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado. Nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses (Neira, 2006, p.79).

Desse modo, o projeto neoliberal adentra no currículo da EDF e reorganiza a ideia de desempenhos. Isso também é medido pela ideia de meritocracia, transferindo responsabilidades e modos disciplinares, para justificar seus desempenhos, sem igualdades de direitos. Nas palavras de Bonetto e Neira (2024),

> coadunando-se com as estratégias da governamentalidade neoliberal, a maquinaria escolar focou seus esforços nos princípios da utilidade, lógica meritocrática, qualidade total, autocontrole, aprender a aprender, foco em competências e habilidades, atrelando a função da escola com demandas específicas do mercado de trabalho (Bonetto; Neira, 2024, p.47).

Além disso, no contexto pesquisado, meninas e meninos também são frequentemente expostos a práticas em uma quadra descoberta; ambos são expostos ao chão quente e ao sol, com pés descalços, e a virtude individual de sustentar e resistir é sucateada. Naturalizam-se as desigualdades de acessos e seus ambientes inadequados, pois tudo pode ser compensado pelo esforço e a sobrecarga física e emocional. Isso corrobora a "pedagogia da sucata" que, segundo Novaes (2021), consistem em

> [...] uma solução típica da racionalidade neoliberal, cujo lema é fazer mais com menos, e que se apresentaria como alternativa econômica sob o pretexto da sustentabilidade para o professor de EFE diante da falta de investimentos nas escolas (Novaes, 2021, p. 99).

Sendo assim, o ambiente de quadra é sucateado, adaptado, seus materiais são escassos e todas possibilidades são sempre adaptadas. Romantiza-se a ideia de o professor ser o herói da adaptação e adequação e os alunos/as são, portanto, os guerreiros que se não tentarem, mesmo sem calçados, roupas, proteção, ou nutrição, eles são os únicos responsabilizados pela superação pessoal. Não o bastante, as meninas e meninos negros, frequentemente são expostas a tudo isso, e se validam do discurso de que "*eles têm vantagem e resistência ao sol, já nasceram queimadinhos (risos)*" Foi a fala de um funcionário externo à escola, que tentou justificar, o porquê de ainda não terem forrado a quadra.

Nas pesquisas de Novaes e Triani (2024), os novos materiais didáticos e manuais dos professores, já estão organizados e fundamentados com esse tipo de conteúdo que reforça a "pedagogia da sucata". Ainda retratam que a modificação curricular por que a EDF perpassa é para adequar-se à concepção neoliberal de currículo, adotando a constante "adaptação de materiais alternativos a fim de mimetizar as práticas corporais", estratégias essas identificadas por esses autores, que exemplificam a presença dessa pedagogia na construção dos manuais dos professores.

4.3 Subjetividades "indisciplinadas"

Nesse tópico, gostaria de retomar algumas das falas mencionadas logo no início dessa análise e também relatar alguns dos episódios observados que estavam para além das aulas de EDF. Esses episódios foram registrados em espaços, como a sala de aula, mas também nos horários vagos dos professores e dos alunos, bem como nos intervalos.

Em uma tarde de sexta-feira, estávamos reunidos na sala dos professores durante o horário do intervalo, aproveitando um lanche coletivo, prática comum principalmente às sextas-feiras, quando o intervalo se estendia um pouco mais. Comecei a dialogar informalmente com uns dois professores sobre o processo de doutoramento, quando outros também se aproximaram e o diálogo foi direcionado para explicação do meu objeto de pesquisa.

Primeiramente, um dos professores me questionou: "mulher*, é verdade que você está pesquisando sobre esse negócio aí de ideologia de gênero?* Outro professor também reforçou a pergunta, com tom de risada e expressou: *vixe! Como é isso? Tenho curiosidade também*! "

Ao começar a responder ambos, percebi que a maioria passou a observar nosso assunto, enquanto comia. Inicialmente expliquei que teríamos um momento de formação sobre relações de gênero na escola, mesmo porque o tema demanda sua complexidade, relevância e inclusive, urgência, o que exigia um espaço formal e predefinido para debatermos o assunto. Com isso, mencionei uma breve ideia da minha tese, que ainda estava com projeto sendo formulado. Aquele momento foi desafiador. Sabia que, por trás das perguntas, havia intenções que não eram necessariamente compreender, mas julgar e conceber seus preconceitos, carregados de visões conservadoras, com base em uma formação religiosa específica e até mesmo partidárias bem estabelecidas.

Sabemos que há uma rede de formação complexa e infinita que cada professor possui, seja por fatores de formação acadêmica, profissional ou familiar e suas crenças religiosas, e que nem todos estavam realmente dispostos a refletir sobre as temáticas. Mas não poderia deixar de trazer tais acontecimentos, pois eles dizem muito sobre as lentes que usam para interpretar os problemas escolares e, sobretudo, acreditamos que a análise dos corpos e subjetividades "indisciplinados" diz muito sobre a aceitação sobre quais corpos são possíveis nesse contexto.

Sendo uma fase inicial da pesquisa, tentei aproveitar o momento oportuno da pergunta do professor para sugerir que poderíamos nos debruçar sobre alguns termos, a fim de evitar situações constrangedoras nos modos de tratar nossos alunos. Apresentei termos que, por sinal, estavam disponíveis em uma cartilha que já havia disponibilizado no grupo da escola: *Cartilha de Direitos da Comunidade LGBTQIAPN+: Entendendo a diversidade e contribuindo para assegurar os direitos da comunidade*. Reforcei que esse seria um exercício fundamental para nós, professores, já que precisamos nos atualizar constantemente, ainda mais no que diz respeito à forma como nomeamos e nos referimos aos nossos alunos, para evitar preconceitos e ignorâncias diante desses marcadores sociais essenciais e determinantes.

Refleti por alguns instantes se deveria destacar que muitos dos julgamentos e termos proferidos - como chamar nossos alunos de "*viadinho*", "*sapatão*", ou "*invertido*", mesmo que apenas para os professores em sala, de forma depreciativa - são, na verdade, crimes, e que possuem sérias consequências. Isso me parecia uma abordagem necessária, mas também tinha receio, pois sabia que precisava ser feito com mais cautela e cuidado, para garantir que reflexões fossem provocadas de forma mais produtiva possível e respeitosa.

No desenrolar da conversa, fui interrompida por um professor que argumentou: "*não sei bem se quero entender isso, viu? Eu preferia entender mesmo como devemos agir diante de tantos problemas mais pontuais. Você mesma já percebeu, né? Não estamos conseguindo dar aula, nossos alunos estão cada vez piores, não querem nada. "*

Esse desabafo foi seguido de um silêncio quase ensurdecedor e logo surgiram outras afirmações e questões que ecoam, enunciados que tencionam argumentos sobre a baixa aprendizagem dos alunos, construídos em cima da argumentação das subjetividades indisciplinadas dentro da escola, como: "*você já viu o nível desses alunos!? Eles não querem nada!* " ou " *Como é que damos aula a esses meninos que abrem a boca apenas para falar palavrões*?".

Essas questões refletem o modo como muitos professores e até outros funcionários interpretam o comportamento dos alunos, rotulando-os como “indisciplinados” e “sem limites”. No entanto, pouco refletem o fato de que muitas das respostas que buscam estão relacionadas exatamente nas questões que tratam com desvalorização nomeando como “*não tão importantes assim*” (Diário de campo). Tudo isso nos leva a compreensão de que as diversas formas de descriminação, desvalorização de temas fundamentais para a construção humana e social dos nossos jovens - como as questões de gênero, sexualidade, e suas intersecções, que influenciam diretamente seus comportamentos - são ignorados por muitos, e desvalorizadas pelos agentes da educação.

Percebemos que as desigualdades e qualquer discussão que envolva gênero e sexualidade na escola são frequentemente tratadas como secundárias ou, em muitos casos, sequer mencionadas. Isso ocorre não apenas devido a distorções teóricas e conceituais que cercam a temática, mas sobretudo, em razão da forte influência da propagação da chamada “*ideologia de gênero*” (Paraíso, 2018). Outras pesquisas irão reafirmar isso, como as de Poloni e Furlan (2022), que evidenciam que devido à lacuna na formação, professores de Educação Física justificam se sentirem incapazes para essa discussão, ou mesmo intervenção. Em estudos mais recentes, como nas pesquisas de Mezaborra e Silva (2024), eles também evidenciam que:

> observa-se, então, que, além do despreparo ser um empecilho para trabalhar a temática gênero e sexualidade na escola, existe um receio dos (as) professores (as) em realizar esse tipo de discussão, visto que ainda é considerado um tema polêmico, marcado por tabus, preconceitos e impedimentos, inclusive legais (Mezaborra; Silva, 2024, p.12).

Enquanto isso, para Nicolino (2020), Paraíso e Nicolino (2018) e Garcia e Brito (2018), parece haver na Educação Física escolar uma certa passividade, ou mesmo uma omissão e sobre às situações em que meninos e meninas estão em situações de preconceitos e hierarquias associados a questões de gênero e sexualidade.

Além disso, Nicolino e Paraíso (2018, p.98) apresentam outro relevante levantamento e destacam que a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade na EDF escolar, especialmente em teses e dissertações até 2014, foram majoritariamente produzidas por mulheres. Esse dado é muito significativo, porque também revela como mulheres marcaram e marcam politicamente a escrita científica dessa área. Além disso, essa predominância feminina nas pesquisas sugere encontros de resistência, já que a área possui sua historicidade

e práticas masculinizadas, tornando-se essencial para o campo de luta na busca por espaços menos desiguais.

Os vestígios dos despreparos nos debates sobre o assunto também intensificam a propagação da ideologia de gênero e, como afirmado por Paraíso (2018), suas marcas são inúmeras, mas agem principalmente pela inundação de todos ao moralismo, identidades fixas e generificadas, tal como as primeiras observações em que constatamos os "silêncios" sobre esse assunto na referida escola. Nas palavras de Santos (2009), a falta de conhecimento sobre o debate de gênero que para ele justifica o silêncio pedagógico, também anuncia que a Educação Física é um dos componentes curriculares mais próximas do diálogo para o debate de corpo e a sexualidade, pois essa área entender que "o corpo" é objeto de conhecimento, peça chave na articulação dos conteúdos da cultura corporal.

Entretanto, pensando em contraponto a essa visão, é preciso reconhecer que temos em nossa área a possibilidade de reforçar ainda mais os estereótipos. Ao lidarmos com essa peça-chave, nossos corpos, sem reflexão crítica e multicultural da temática e sob o olhar essencialista e biológico, aliado a fortes influências esportivistas, corremos o risco de limitar nosso potencial e perpetuar concepções reducionistas nesse debate.

Outro elemento determinante na propagação da "ideologia de gênero", e consequentemente da nomeada "*imoralidade*" sobre os comportamentos e sobre o debate, refere-se ao perfil religioso da maioria dos professores, que por suas crenças tendem a se distanciar dessa discussão e, para além disso, também havia alguns que desprezavam e demonizavam o debate. Nessa direção Silva, Brabo e Morais (2017 p.05) argumentam que:

> apropriando-se da teoria cognitiva do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg, propõe-se uma reflexão sobre a influência da religiosidade quando processada de forma dogmática e literal, entre os vários aspectos culturais, na formação moral brasileira, a qual acomete e afeta o trabalho desenvolvido por professores e professoras na educação em direitos humanos em temas que esse(as) possuem disposições conflitantes e oriundas de suas crenças e/ou doutrinas, evidenciando-se, então, como um dos, senão o principal, fatores responsáveis pelos contrapontos à educação em direitos humanos e, assim, refletindo o cenário político de indiferença à lutas históricas, ao processo de empoderamento de sujeitos de direitos e interferindo na natureza laica e democrática do país (Silva; Brabo; Morais, 2017 p.05).

Com isso, destacamos que a mencionada "indisciplina" não pode ser vista como uma característica fixa destes alunos, mas é evidente que foi traçado um rótulo, socialmente e discursivamente construído, ou poderíamos dizer, projetado pelos padrões normativos. Isso se

respalda porque a escola, ao definir quais comportamentos “disciplinados” são mais aceitáveis, produz as subjetividades nos outros corpos, referindo-os como os corpos abjetos, marginalizados e rotulados como inadequados. Com isso, a partir das teorizações de Butler (2018) e Foucault (2008a), elas nos ajudam a compreender que essa noção de “indisciplina” não poder ser analisada de modo isolado, como algo inato dos alunos, mas como produto efetivo da norma que regula os corpos projéteis escolares.

Como argumenta Foucault (2008a), as diversas instituições, como a escola, atuam como dispositivos de poder que irão classificar, normalizar e produzir subjetividades a partir da lógica disciplinar, esta que prescreve e administra a multiplicidade. Com isso, acreditamos que nesse contexto a escola, por meio das atitudes de alguns dos professores e seus enunciados, forma uma teia discursiva que denuncia a “indisciplina” participando ativamente dessa própria internalização. Assim, ao estabelecer que suas condutas são aceitáveis, tudo que dele foge deve ser reprimido e culpabilizado como o cerne de todos os problemas escolares, desvalorizando sua parcela de responsabilidade sobre isso. Portanto, isso significa dizer que a escola não só detecta a “indisciplina”, mas participa dessa construção.

Nessa mesma direção Butler (2018), também ajuda a compreender essa relação entre gênero, sexualidade e disciplina, que se tornam evidentes. Ao discutir a performatividade de gênero, justifica que nossas identidades não são fixas e rígidas, mas gradualmente estruturadas e moldadas por atos culturalmente regulados. Com isso, também compreendemos que, ao fugirem dessa norma, seja nas expressões de gênero, em suas vestimentas e vocabulários, ou no comportamento diante das aulas, ele é rotulado como indisciplinado e compelido a adequar-se a normas que são insignificantes para suas vidas.

Apenas um pequeno grupo de professores, cerca de três docentes - entre os vinte e oito - demonstrava um olhar mais amplo e inclusivo sobre os debates de gênero; dois desses docentes também se identificavam como seguidores de religiões de matriz africana, o que nos conduz a compreender sua valorização por perspectivas plurais e inclusivas, o que também era perceptível em suas ações e atitudes.

O “não dito” foi um elemento definidor no contexto analisado, a partir dos silêncios observados em torno dos debates de gênero e sexualidade. No entanto, com a chegada de novos integrantes docentes na escola e com a proposta dessa pesquisa, as disputas de gênero ficaram mais evidentes. Reconhecemos, também, que nenhum espaço social no mundo está isento das relações de gênero, uma vez que todo marcador social atravessa todas as esferas da

vida, no entanto, muitos não querem enxergá-las. Para Louro (1997, p.81) essas categorias estão principalmente na escola, sendo produzidas e produzindo corpos e, portanto, não podemos desligar ou se despir deles.

Sob estas considerações, acreditamos que não há lugar que possa se desfazer dos marcadores que nos constituem, porém há muitos espaços, lugares e contextos que tentam silenciá-los, modulando como dado, concebido, fixo. A escola é um desses espaços em que as normas de gênero e sexualidade são frequentemente naturalizadas e reforçadas, sendo mais cômodo não as questionar, pois, como percebemos, refletir sobre o assunto fere princípios de quem prefere o lugar da falsa "neutralidade".

Diante desse cenário, também aproveitei o momento de escuta para compartilhar brevemente minha compreensão sobre essas relações, que tomam como base os estudos de Butler (2018), sobre o caráter inconclusivo de gênero, e, por inspirações foucaultianas, defende a (des) territorialização do que compreendemos por gênero. Entretanto, por reconhecer que uma abordagem centrada na performatividade seria complexa para aquele contexto e poderia provocar ira, antevendo possíveis respostas fundamentadas em preceitos religiosos - como a crença que Deus criou apenas homens e mulheres - optei por apresentar uma perspectiva mais acessível.

Por isso, trouxe a reflexão de que os estudos de gênero investigam, ao longo de nossa história, como se definiu o que seria menino e meninas numa perspectiva cultural, o que nos ajuda a criarmos espaços menos desiguais na nossa sociedade. Como afirma Louro (1997, 2018), se um dia essas construções foram estabelecidas, também seria possível reconstruí-las para um mundo mais inclusivo. Logo, compreendo gênero como fluído, em que vamos construindo conforme discursamos sobre ele, incluindo o exato momento que estamos sendo provocados a refletir, via como um momento oportuno de construção.

No entanto, percebi que a discussão de gênero e sexualidade ainda despertava muitas controvérsias. Para alguns professores, a escola deveria ser um espaço neutro e deveria estar isenta dessa reflexão, como se as diferenças de gênero não tivessem nenhum impacto no aprendizado. Essa visão ficou evidente, quando uma outra integrante, que havia chegado no meio da conversa, retrucou interrompendo nosso debate e afirmou: *chega desse assunto neh? Afinal, o que esse povo quer ser ou quem querem pegar (risos), deve ser tratado em casa, a gente não está dando conta nem de ensinar o básico do conteúdo...*"

Por diversas vezes, duvidei sobre até que ponto esse diálogo poderia mesmo provocar reflexões. É possível diálogo quando há recusa na escuta? Como referenciado por Scott (2012), quando o assunto é atrelado a estruturas de tradição e de poder, é muito difícil provocar desconstrução de categorias naturalizadas. Desnaturalizar implica quebrar algumas razões cristalizadas, porque na escola e fora dela, atravessam os discursos mais difíceis de reconstrução, os religiosos, que tendem a essencializar e endemonizar qualquer ato performativo que foge à imagem divina. Entretanto, em meio às dúvidas que vão tentando desestabilizar a luta, seguimos acreditando que, para o triunfo da norma, só é preciso que não façamos nada, e silenciar não deve ser uma opção. Nesse sentido, devemos analisar o que os silenciamentos provam que:

> o silenciamento permite, nesse sentido, conformar à lógica, naturalizando-a. O que significa dizer que as (os) docentes, ao justificarem a falta de ação pedagógica, por não perceberem os conflitos e as questões que envolvem a sexualidade, estão impossibilitando enfrentamentos, questionamentos e diálogos sobre as experiências produzidas nos e entre os corpos (Nicolino e Paraíso, 2018, p.98).

Entretanto, devemos lembrar que a escola é esse lugar social que atribui modulações, reforça, porém, tem o poder de subverter. Escolas também são espaços de formação e tem o dever de ser ativo nessa produção, sobretudo de contestar normas. Como vimos, aulas de EDF, por exemplo, que lidam diretamente com a construção subjetiva de corpos e sujeitos, deveriam ser esse espaço de subversão. A escola é plural e sua produção também deveria ser.

Diversos autores, como Louro (2018), Paraíso (2021), Dornelles (2006), Altman (2015), dentre outros tantos estudiosos, também levantam esse debate das discussões gênero e o compreendem como campo de construção social e histórica, que permeia por diversas esferas da vida, e isso inclui, especialmente, a escolarização. As argumentações de Paraíso (2021, p.24) perpassam os estudos de gênero no currículo, pois, para ela, é inclusive no currículo escolar que ocorre a produção de diferenciações, hierarquias e desigualdades, o que resulta na vasta dificuldade de vida das pessoas que se tornam invivíveis.

Além disso, as diversas relações de poder exercidas no âmbito estudantil, os discursos que nele se alimentam, as subjetividades produzidas e alimentadas, tendem a incentivar e/ou demarcar os lugares que meninos e meninas devem ocupar. O encorajamento nas aulas esportivas, ou teóricas de sala de aula, a autonomia, a forma como meninos e meninas são

tratados, como são distribuídos na sala de aula, tem muito a dizer sobre nós professores e sobre como eles irão se motivar e envolver no processo de aprendizagem.

Desse modo, é preciso reconhecer que essas diferenciações e distinções afetam e muito como nossos discentes se automotivam ou se envolvem no processo de aprendizagem. Isso porque, como vimos, as expectativas sobre os corpos e seus gêneros regulam o que é esperado em um comportamento dito adequado disciplinado dentro da escola.

Portanto, quando a escola classifica estes corpos e eles são subjetivados como "indisciplinados", essa definição escancara os assujeitamentos diversos, as normas que regem esse espaço e, desse modo, sabemos mais sobre a escola que sobre os alunos. Evidenciamos isso nos desconfortos da falta de relação interpessoal entre alguns professores e alunos, com os olhares, as atitudes e ações que os marginalizam, ou seja, os que não estão alinhados às expectativas institucionais disciplinares, suas subjetividades indisciplinadas são marginalizadas. Isso certamente nos confirma que a indisciplina não é uma definição intrínseca, mas um efeito das relações de poder e das regulações. Assim, se torna um dos sintomas de uma estrutura atravessada por desejos de comportamentos únicos e, portanto, uma estrutura que não quer se adaptar a múltiplas formas de ser e aprender no mundo.

Com isso, acreditamos que, ao nomearem esses alunos como indisciplinados, isso nos revela mais sobre como a escola os enxerga e os limita, que sob os seus próprios alunos. Sim! Para muitos, a escola representa esse espaço de lazer e acolhimento, em meio à violência e desigualdades maiores em que vivem. Alguns dos colegas de trabalho referenciaram que muitos desses "alunos indisciplinados" só comparecem à escola devido a alimentação, ou porque a escola é divertida. De fato, a maioria dos alunos se interessa muito pelas aulas na quadra, ou melhor, por qualquer atividade que foge às quatro paredes da sala de aula, e também pelo momento que o uso da bola é autorizado em horários vagos, ou porque a escola é menos violenta que a realidade social em que vivem.

Desse modo, quando os professores trazem esses relatos, acredito que pensam como uma denúncia, mas podemos compreender que eles deixam de considerar que a escola precisa mesmo ser esse espaço de acolhimento, pertencimento e segurança. Ou seja, nos chama atenção que não se pode desvalorizar os elementos que os motivam a estarem nesse espaço, mas que possam compreender como a escola pode transformar esses vínculos em uma relação mais oportuna e significativa para o aprendizado que tanto desejam.

Diante disso, podemos perceber que a normatização que ocorre nesses contextos não está organizada de modo explícito, a partir de punições, ou regras rígidas, mas a percebemos de modo implícito, a partir do modo como professores e demais funcionários da educação interpretam os comportamentos esperados dos alunos. Quando ouvimos que "*esses alunos não querem nada*", ou "*só vem para a escola por conta da bola e da comida*", tudo fica sutilmente posto e evidente. Diante dessas falas, conseguimos analisar tanto a frustração docente quanto uma visão que desconsidera as múltiplas razões pelas quais nossos jovens ocupam esse espaço.

Para muitas crianças e adolescentes a escola é apenas um lugar de tarefas, de aprendizagem de conteúdo, mas também um espaço de acolhimento, socialização e segurança. Estas, que muitas das vezes só são invisibilizados porque ainda possuem uma lógica limitante e tradicional de ensino. Na perceptiva de Brait *et al.* (2010):

> [...] a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles (Brait *et al.*, 2010, p. 06).

Certa vez, ao fim do expediente, encontrei uma aluna no mesmo ponto de ônibus que eu estava. Questionei por que não a tinha visto na escola naquele dia e comentei que ela tinha perdido muitas atividades. Ela riu e respondeu, em tom descontraído, que havia sentido falta, mas "*não das atividades",* é claro". Explicou que não compareceu pois precisou resolver algo na cidade, a pedido da mãe. Na justificativa dela, ela não só mencionou que não gostava de estudar, mas destacou que gosta de ir à escola, pois é onde se sente bem. Para ela, a escola é um espaço de convivência, onde poder encontrar as amigas, que tem alguns "*professores bacana*s", divertidos e que brincam com todos.

Essa aluna que a encontrei no ponto de ônibus é alvo de muitos problemas familiares e muitos dos professores sempre trazem muitas queixas na coordenação sobre ela. A análise levantada a partir dessa narrativa é que, ao considerar professores como alguém que "a enxerga", esses alunos ditos indisciplinados têm a oportunidade de se sentirem pertencentes a partir da relação que o professor estabelece com ela. Sem dúvidas, esse é um elemento crucial para engajar o estudante no processo de aprendizagem. Como nos afirma Mayer e Costa (2017): "a aprendizagem é favorecida em um ambiente harmonioso, neste sentido, o papel do professor é de promover um clima de afeto com os alunos " (Mayer e Costa, 2017, p. 36).

Alguns relatos dos professores de artes e de EDF também chamam a atenção para isso, uma vez que eles confirmam que não têm os mesmos problemas enfrentados pelos demais. As disciplinas que esquecem do "corpo" para além da objetividade material dos alunos, desvalorizam a construção de suas subjetividades. Para estes professores, a escola não deve ser pensada como espaço neutro, mas reconhecida como espaço de disputas onde as relações de gênero moldam a sua experiência educacional. Nessa direção Louro (2000) vai nos ajudar a compreender que:

> (...) as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos - dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas e disciplinas parecem ter conseguido produzir seu "corpo de conhecimento" sem corpo. No "sagrado" campo da educação não apenas separamos mente o corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideias e conceitos que, de algum modo, fluem de seres incorpóreos (Louro, 2000, p.87).

Sob estas considerações de Louro (2000), acreditamos que as práticas de muitos professores de diferentes áreas parecem desvalorizar a existência imanente dos corpos escolares, os corpos não ocupam apenas espaços físicos neutros. Apesar disso, parece que eles se tornam foco central quando o assunto é sua "imoralidade" ou disciplinamento, mas esquecem de seus potenciais quando necessitam olhar para além de um simples corpo objetificado. Desse modo, observamos que ao negligenciarem os corpos, sua totalidade e inscrições culturais, os professores contribuem para a manutenção de uma pedagogia que invisibiliza corpos possíveis, exceto quando há necessidade de disciplinar seu corpo físico, ignorando-os como agentes de aprendizagem, expressões e subjetivações que são moldadas constantemente e suas relações são fundamentais na construção do conhecimento dentro do ambiente.

Quando o professor questiona sobre "*como ensinar a quem não quer aprender?*", podemos analisar como uma observação pontual em relação à motivação dos alunos para a aprendizagem, mas também como sinais de frustração, uma vez que havia outros elementos que marcavam esses enunciados, como as expressões faciais, o tom de voz aparentemente de cansaço, desestimulante, e até de ira, percebida em tom de desabafo.

Todas estas indagações carregam consigo um olhar subjacente sobre os anseios da função da escola e até sobre a função formal e disciplinar para com os estudantes. Porém,

também revelam claramente uma ideia limitada, quanto à importância dos debates de gênero para compreender até mesmo as diversas problemáticas enfrentadas e levantadas por eles. O pensamento e a postura de que "*não há erro em não saber, mas em não querer aprender*", também indica que os "corpos indisciplinados", são analisados como uma quebra ética e moral dos alunos.

Nesse sentido, essa recusa não se refere apenas à aplicabilidade do conteúdo e ensino dos professores, mas é evidente a resistência quanto à multiplicidade que move a escola. Uma resistência que deseja corpos passivos, que nega os determinados modos de saber e ser, sempre incompatíveis com a dita ordem escolar estabelecida. Enunciados como esse mencionado também era percebido a partir de outras ações de descontentamento, na sala dos professores, onde por vezes se transformava em um espaço de lamentações constantes.

Desse modo, consideramos que esses enunciados formam uma estrutura discursiva que revela que a diferença é negada nesse espaço, uma vez que, se a escola não vai contribuir com a inclusão, a diferença é negada ou vista como ameaça. Sobre a cultura escolar nesse processo de inclusão, Fernando Seffner (2022) vai afirmar que:

> a cultura escolar se compõe tanto de movimentos de inclusão quanto de movimentos de exclusão. Uma leitura apressada coloca a exclusão sempre do lado negativo, e a inclusão sempre do lado positivo. Entretanto, a questão é mais complexa. As estratégias escolares de exclusão são muitas vezes punitivas, geram situações de discriminação e preconceito e, no limite, expulsam crianças e jovens da escola (Seffner, 2022, p. 174).

Nesse sentido, é válido compreendermos que o desassossego percebido por parte dos professores atuava com uma forma de bloqueio. Houve situações em que presenciei o professor se retirando da sala, justificando que não voltaria mais para aquela turma, nomeada como desrespeitosa e desinteressada. Essa situação nos provoca a refletir sobre o que está por trás ou, nas palavras de Foucault, o que está posto, que faz essa rotulação de "desinteresse". Desse modo, o que estaria por trás dessa rotulação? Seria mesmo desinteresse ou um modo de resistir ao conteúdo, metodologias e às relações interpessoais que pouco comunicavam sobre suas necessidades mais urgentes? Seria um modo de resistência? Não é um ato que nega e é contra o aprender, mas contra os modos de ensinar, ou mesmo os modos de afetar esses alunos.

Com isso, reconheço que a falta de interesse se relaciona com as relações interpessoais que estabelecemos, o modo de diálogo, a esperança neles ou a falta dela, a vontade de fazê-los melhores do que são ou acreditam ser. Em exemplificação disso, e tomando como base uma experiência do dito "insucesso" nas aulas de religião apresentadas por Seffner, ele também irá se questionar sobre os desinteresses de seus alunos, refletindo que: "as proposições pedagógicas que feriam seus modelos de família, ofendiam seus valores religiosos, seus modos de vida, seus projetos de vida, a percepção de seu lugar na sociedade a partir do sofrimento de sua raça e de sua condição social" (Seffner, 2022, p.169).

Outro fator de análise são os episódios de violência que por vezes precisamos intervir em brigas de murros, agressões físicas, verbais, ameaças porque o outro o diminui, ou brigas familiares que tentaram resolver na escola. No diálogo coletivo, "a violência era vista como vinda de fora da escola" (Seffner, 2022, p. 170). É a utópica ideia de que a escola seria lugar de paz e convicções fraternas. A violência era sempre vista como advinda dos alunos indisciplinados, resultados de famílias ditas desestruturadas. Na fala de uma funcionária: "*a maioria aí não são tementes a Deus, não tem moral, são filhos de prostitutas, traficantes, como eles seriam bonzinhos na escola, se a realidade é essa? (Falas de uma funcionária da escola)*.

Sobre estes prismas, essa visão também reforça a noção de que a escola é reprodutora de uma lógica disciplinar e, por isso, deve criminalizar e marginalizar aqueles que desafiam essa norma. Tanto na relação com o comportamento e desinteresse quanto com a falta de entendimento na necessidade de reflexões sobre os marcadores sociais diversos. Além disso, reforçar que suas indisciplinas são vestígios da família, desconsidera as inúmeras dimensões das subjetividades, preconceitos que a própria escola também reforça. O aluno é um todo holístico e se configura a partir de tudo que o atravessa. Suas condições sociais, afetivas, familiares, psicológicas influenciam seus comportamentos; assim como a escola, eles são culturalmente afetados e também por ela transformada.

Com isso, reforçamos que as relações de gênero e sexualidade impactam na aprendizagem, porque também interferem na motivação dos nossos alunos. Não é uma questão ideológica, mas sim uma oportunidade e necessidade para compreendermos como a escola constrói corpos mais confortáveis para o alinhamento da aprendizagem e não das expectativas disciplinares. A vontade de poder sobre eles, sufoca todos os agentes da

educação, docentes e discentes, pois ambos estando desconfortáveis, nem ensinam nem aprendem de modo eficaz.

Uma outra dimensão observada surge com o diálogo entre dois professores. Um deles, referindo-se ao professor de EDF, questiona a eficácia da função social atitudinal desse componente no aspecto disciplinar para o controle comportamental dos alunos proferindo: *"parece que não está dando muito certo, não é professor? Com a bola eu sei que vocês conseguem a atenção deles; eles só querem bola mesmo*. (Diário de campo, fala do professor de História referindo-se ao professor de EDF).

Sua fala sugere que os comportamentos dos alunos "indisciplinados" demonstram que a função disciplinar dos esportes não surtiu efeito em suas atitudes. Esse processo se desdobra em suas dimensões importantes. Primeiro, ele reforça que, no imaginário dos alunos, a bola é sua principal motivação para idas à escola. No entanto, o desejo pelo jogo é claramente justificado pela expressão de liberdade, interação e disputa. Disputa essa que pode reafirmar masculinidades dentro do grupo.

Segundo, que a disciplina esportiva não está "dando conta" de educar estes corpos, conforme o controle esperado por ele. No entanto, vemos que, em sua análise, as aulas de EDF não têm o efeito esperado por sua função disciplinar com os controles e governo dos corpos que a competição esportiva promove. Assim, ao invés de conter as expressões corporais, a disciplina esportiva é atravessada por elas; à medida que o esporte é uma ferramenta disciplinadora, ela promove e reforça a subjetividade viril que as escolas buscam controlar.

Entretanto, ocorre que há um duplo movimento: de um lado, espera-se que a EDF eduque corpos, sozinha, em meio a uma lógica de controle e disciplina. Por outro lado, não percebem que é essa lógica que alimenta substancialmente a valorização de forças, competitividades, nas quais, historicamente, a masculinidade hegemônica se ramifica. Ou seja, reforçam a subjetividade viril, essa que está associada a competições e confrontos de energias dinâmicas e que, ao invés de conter em disciplinamentos, reforçam as expressões que a virilidade atravessa. Não podemos dizer que isso é contraditório, porque o que analisamos são subjetividades sendo criadas, projetadas e reforçadas sem a dimensão de suas afetações.

Por isso, acreditamos que a escola, ao tentar disciplinar corpos, acaba consolidando e legitimando os mesmos valores do contexto que ela busca controlar. A racionalidade disciplinar da EDF escolar, opera e se entrelaça a partir do seu imaginário histórico, seus

vestígios de busca por resistências, corpos que competem e isso reflete no incentivo de posicionamento que são atributos desejáveis da masculinidade. Assim, a masculinidade alimentada constrói subjetividade viris.

Com isso, afirmamos que todos nossos vestígios históricos se entrelaçam a essa ideia de masculinidade viril. Na esportivização e militarização, a EDF tinha como base para educação dos corpos, os princípios de força, corpos robustos, ágeis, com alto desempenho para construção de atletas e/ou guerreiros. Com isso, ao desejar que os professores desempenhem esse papel esportivo, no cenário escolar, também se deseja e projeta corpos idealizados, em conformidade ao padrão de masculinidade esperada hegemonicamente. Essa concepção, além de moldar corpos, reforça o modelo de virilidade que nos distancia da valorização das diversidades de gênero e dos diversos modos de ser meninos e homens.

Não acreditamos que isso seja uma simples contradição, uma vez que é mais um processo de subjetivação alimentado pela busca de corpos universais. O esporte escolar tem disso, não apenas canaliza forças pelos regimentos de normas, mas ensina a valorização da virilidade como princípio de sua identificação. Assim, a escola reforça essas expressões, à medida que naturaliza subjetividades dóceis e úteis para terem atitudes únicas, para cumprimento das regras escolares, mas sob um viés que hierarquiza.

Portanto, os projetos de masculinidades não se encerram no jogo; eles se estendem aos corredores do mundo que os cerca, inclusive nas interações cotidianas da escola. Para Castro (2024), [...] as masculinidades são muitas vezes um circuito de múltiplas violências. Não é raro que sua produção associativa nos conduza para vivências altamente vulneráveis" (Castro, 2024, p.94). Assim, para se propagar o desejo do esporte, tem que se estar ciente que existem códigos que operam na manutenção da subjetividade viril e isso tudo define, exclui, hierarquiza corpos, autoriza violências, invisibiliza corpos possíveis pelo dito "jogo saudável" Por isso, vemos não apenas intencionalidades, mas efeitos estruturais de espaços educativos que desejam a norma.

Na perspectiva de Halberstam (2008), existe uma associação relacional entre masculinidade e virilidade, o que gera um tensionamento forçoso, alimentando-se da cultura patriarcal. Isso sustenta as masculinidades hegemônicas e elas também dependem de uma certa "não-performatividade" e também de uma "noção relativamente estável de realidade e natureza, tanto do corpo masculino quanto de seus efeitos de significação" (Halberstan, 2008, p. 234).

Além disso, ao reduzir a EDF escolar ao aspecto esportivista - assunto que será aprofundado no último capítulo analítico -, transfere-se ao professor de EDF uma responsabilidade que deveria ser coletiva. Ou seja, individualiza-se a ação disciplinar a uma ação que deveria ser conjunta, conforme também, as múltiplas forças que cria essa necessidade disciplinadora. Esse é um dos efeitos típicos das relações de poder que o neoliberalismo constrói. Ao operar dentro da escola, o neoliberalismo individualiza ações, e, as problemáticas que são gerenciadas por muitos fatores da estrutura escolar e fora dela são desconsideradas. Assim, individualiza a função do professor de EDF na missão de regulação dos corpos que, ao mesmo tempo, são incentivados a performar virilidades dentro da lógica esportiva.

De fato, grande parte dos meninos anseiam pelo momento em que irão ficar "livres" na quadra. Nos intervalos, antes do início da aula (pois chegam mais cedo), após o final da aula, eles correm para ter míseros 5 minutos de jogo na quadra. O futebol, longe de ser um jogo recreativo, sua prática, principalmente as inseridas ao solo social em que se relacionam, também se configura como momento privilegiado de expressões da masculinidade, onde se negociam hierarquias e pertencimentos.

Com isso, reafirmamos que, nesse processo de construção da vida esportiva, a masculinidade hegemônica, no futebol ou nos demais esportes, configura espaços de pertencimentos, alianças, cumplicidades e de cuidado. Neles, os meninos se defendem e se reafirmam como viril. Entretanto, essa defesa pode ser de sua característica viril, mas também pode ser uma forma de fortalecer outros vínculos que extrapolam os códigos internos da masculinidade hegemônica, desafiando, assim, a lógica da competitividade e, por outro lado, possibilitando outros códigos de camaradagem e de novas subjetividades.

Desse modo, defendemos, também, que não é possível uma ruptura total com os processos e dinâmicas que o esporte constrói, mas defendemos que é necessário produzir outros diálogos que potencializem suas dimensões. Acreditamos que é possível lapidar e subverter essas normas e ampliar os modos de ser meninos, permitindo, assim, que o esporte torne-se um espaço de novas experimentações masculinas, que não se resumam à dominação da rivalidade, mas à partilha, ao afeto, à solidariedade.

Esse potencial precisa ser reconhecido e estimulado pela escola. Como território de constantes disputas, ela tem a possibilidade de fazer diferente ao incentivar formas outras de experienciar a masculinidade. Por meio de outros elementos, como através do

companheirismo e laços de pertencimento que não se limitem ao domínio do outro, mas a partilha de afetos, de sentimentos que a masculinidade hegemônica historicamente camuflou.

Para isso, é preciso ver a escola não apenas como mecanismo de controle e reprodução de subjetividade viris, mas como lugar de disputa de invenção onde todos experimentam outras formas de coletividade e camaradagem, alianças de sociabilidade. Para isso, é preciso olhar para os episódios, não como problemas disciplinares, mas como possibilidade para ressignificarem masculinidades outras dentro do contexto escolar.

5. CORPOS QUE MARCAM

Neste capítulo, os corpos que marcam são reconhecidos como outros corpos possíveis que resistem às marcas sociais. Desse modo, eles também "marcam", porque criam um caos escolar, fabulam afetos diante dos encontros e, tal como a tarefa da arte, esses corpos também tornam visíveis "forças que não são visíveis" (Deleuze, 2007, p. 62). Estas análises que veremos a seguir, também foram pensadas como um convite reflexivo sobre corpos que registram um lembrete da possibilidade de recusa sobre quem somos, a partir do que fizeram e/ou esperam de nós.

Reconhecemos que as aulas de Educação Física nos direcionaram a muitos desses percursos e, como nos afirmam Fernandes e Altmann (2020), essa é uma área que tematiza diferentes conteúdos da cultura corporal e "encontra-se atravessada por relações de gênero" (Fernandes; Altmann, 2020, p. 34), que tendem a marcar hierarquias diante das relações sociais. Entretanto, neste capítulo, também ressaltamos que não resumimos as experiências e observações a estas aulas, pois outros encontros recreativos, intervalos, momentos de intervenção da direção e coordenação pedagógica também direcionaram e complementaram nossa construção empírica.

Para compor o que entendemos por “corpos que marcam”, recorremos à reflexão de duas ferramentas/conceitos, os perceptos e afectos, conceitos basilares que direcionaram nosso modo de analisar, sentir e criar. Vivenciamos um currículo que extrapola as vivências de salas de aulas e circunscreve os vestígios e marcas como uma espécie de “pinturas de vivências” externas à escola, além de compor subjetividades e sensações que também capturam forças inventivas. Desse modo, queremos destacar corpos que marcam, tal como uma obra de arte e, nesse comparativo, assemelhar que ambos reproduzem formas, inventam formas, mas que também capturam forças.

Desse modo, as formas inventadas e reproduzidas entre corpos são como as marcas sociais que ditam normativas e práticas aceitáveis, ao mesmo tempo que, tal como a arte, os corpos marcam, porque corpo é rizomático, captura outras forças e sensações, não para “apresentar o visível, mas para tornar visível” (Klee[19], 1990), e assim, captar forças tornando corpos possíveis.

Nessa direção, para os autores Deleuze e Guattari (1992), perceptos e afectos têm essa conexão que para “o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 227). Para os corpos que marcam, acreditamos que em seus escapes da norma, eles criam novas maneiras de ver e ouvir, ou seja, criam perceptos, e afectos, pois compõem novas maneiras de sentir e de interagir em seu meio escolar e social.

Entretanto, “não é somente em sua obra que ele os cria; ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele; ele nos apanha no composto" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 227). Assim, enquanto o artista é inventivo e criativo, em composição a sua obra traz a oportunidade de transformar a nós mesmos. Assim, consideramos tal afirmativa também para nossa análise, uma vez que visando produzir deslocamentos, nós interpelamos e fabulamos corpos que marcam, no sentido de trazer afectos e compor outras forças e sensações. Isso, porque são esses corpos que, ao mesmo tempo que marcam o outro, com seus modos de ser, em uma espécie de caos produtivo, refletem em si mesmos suas marcas, oportunizando visibilidades. Mesmo silenciados, por vezes, eles fazem outros barulhos que possibilitam outras maneiras de sentir, outros encontros e transformações.

De acordo com dicionário *on-line* sinônimos.com.br, marcar é explicitar, evidenciar, revelar, explicar, esclarecer, relatar, mostrar, significar, designar e, também, está associado a

[19] Paul Klee (1879-1940) foi um pintor suíço, naturalizado alemão, considerado um dos artistas mais originais do movimento expressionista do início do século XX.

pintar, transparecer, sinalizar, assinalar, denunciar, fixar, dentre outros. No entanto, queremos desterritorializar a ideia significante dessa palavra, para dar espaço discursivo a uma outra função conceitual, na qual a mesma consegue operar sobre os corpos escolares dos alunos que fabularam cenas escolares oportunas de problematizações: Dante e Nay.

Por isso, com pretensão de nos distanciarmos do contato com os significados e sinônimos linguísticos da palavra, nos aproximamos daquilo que afeta o corpo, por aproximação entre corpos, pelos afetos e encontros das cenas escolares. Desse modo, (re) significamos outros agenciamentos para o termo, para assim, compreendê-lo em seu tom fabulatório[20]. Inspirado em Deleuze, Vinci (2022) nos afirma que, "ao fabular, em resumo, expressamos aquilo que ainda não encontra referência no mundo atual, e por esse motivo a fabulação sempre apelará para a criação de modos de existências outros para se fazer ouvir" (Vinci, 2022, p.11). Para De Brito e Costa (2020):

> fabular é se deixar afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior, a nos provocar de tal forma que seja insustentável retornar para o lugar anterior, para o que se era. É se abrir aos encontros, deixar que algo passe, repasse, transpasse... que faça a vida se abrir em multiplicidades, na diferença (De Brito; Costa, 2020, p. 46).

Ao fabularmos os corpos que "marcam", também queremos justificar o funcionamento destes corpos escolares como sujeitos que se apresentam sempre evidenciando suas diferenças, não no sentido identitário, mas no que concerne à multiplicidade de subjetividades. Além disso, reconhecemos que "a diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade" (Silva, 2002, p. 66).

Desse modo, apesar das implicações escolares, das violências simbólicas e físicas, as exclusões e estranhezas que existem em suas relações, estes corpos estão sempre se defendendo e afirmando e, assim, denunciando normas e padrões. Eles são marcados pelas tentativas de encaixe, mas estão sempre a nos marcar, porque fabulam encontros e caos, que exigem novos olhares, novas sensações diante de suas autodefesas e assim, constroem novas "pinturas de vida". Nessa direção, reconhecemos a importância da defesa destes corpos que

---

[20] O conceito de fabulação perpassa toda a obra de Deleuze, desde *Bergsonismo*, publicado em 1968, até *O que é a filosofia?*, escrito em parceria com Félix Guattari, de 1992. O filósofo, vai defender o exercício da fabulação, enquanto uma "palavra em ato, um ato de fala" (Deleuze, 2007, p. 264). Logo, a fabulação é expressar aquilo que ainda não existe, como um impensável que só pode ser pensado.

significam e (re) significam atitudes, transparecem suas angústias e também suas resistências e, assim, tentam se fazer ouvir, fabulando novos modos de existência.

Sob estas considerações, reconhecemos que, na fuga dos currículos engessados, há aqueles que tentam se aproximar de encontros que o currículo não prevê, não controla, felizmente, que desorganizam a esperança hegemônica da educação escolar e delineiam outros campos existenciais de aprendizagem. Assim, a maioria dos alunos espera que as aulas de Educação Física escapem das salas de aula e adentrem ao chão oportuno e "livre" das quadras esportivas. Pode ser um espaço no pátio, um chão de barro, algumas poucas paredes levantadas, teto coberto e protegido do sol e da chuva, ou mesmo uns poucos metros quadrados onde o limite é o céu. Todos esses são espaços validados para crianças e adolescentes brincarem ou mesmo serem conduzidos por uma prática pedagógica corporal direcionada pelo professor de Educação Física Escolar. Desse modo, vemos desejos alimentados e projetados, antes mesmo da validação da tão sonhada frase: "vamos para a quadra!? ".

Como já destacamos, o jogo e suas projeções no mundo do futebol/futsal é a prática dominante do contexto das práticas corporais das aulas de Educação Física na referida EMEF pesquisada. Assim, suas implicações e limitações são observadas para as possibilidades de corpos possíveis, uma vez que o estímulo de um gênero definidor também tendencia uma prática definidora, e, por consequência, condiciona hierarquizações.

Corroborando isso, Pacheco e Silva (2023, p.64) vão destacar que "compreender que o esporte moderno foi produzido por homens e para homens nos leva a entendê-lo como uma prática social generificada e generificadora" (Pacheco; Silva, 2023, p. 64). Além disso, estes mesmos autores reconhecem gênero como "um organizador do social e da cultura" (Pacheco; Silva, 2023, p. 64), considerando assim, que nesse mesmo processo de "constituição e vivência do esporte se forjam" (Pacheco; Silva, 2023, p. 64), as instituições projetam os sujeitos e suas práticas. Isso porque os primeiros a se sentirem autorizados a tomar posse da bola, sair da sala e adentrar ao mundo de possibilidades da quadra, antes mesmo do professor, são os meninos. Suas ações determinam seus corpos enquanto pertencentes (donos), sendo a própria extensão daquele chão da quadra. São os meninos, vistos como uma espécie de autoridade e de gênero dominante das práticas esportivas vivenciadas. Nessa direção, De Souza Junior (2020) vai defender que

> é preciso considerar, portanto, que o esporte, conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, tem em sua gênese e espraiamento a condição de se configurar como ferramenta de validação e legitimação de uma forma de masculinidade hegemônica, heteronormatizada e cisnormatizada (De Souza Junior, 2020, p.47).

Reconhecemos essa legitimação como uma visão essencialista, produzida por diversos discursos que autorizam e supõem que meninos são vistos como "naturalmente" atraídos pela prática esportiva e isso também é evidenciado no cotidiano das aulas de Educação Física da referida EMEF. Ainda assim, Pacheco e Silva (2023, p.64) vão defender que o esporte pode ser compreendido como uma manifestação da cultura que reitera os limites do binarismo sexual, enaltecendo corpos masculinos e suas performances heterocentrados, e, assim, "discriminam, censuram e desqualificam os corpos femininos; invisibilizam, interditam e excluem os corpos trans, travestis e não binários" (Pacheco; Silva, 2023, p. 64).

Apesar disso, as exceções são esperadas. A diferença se prolifera e não há nada mais perturbador que os corpos que marcam, porque resistem. Perturbador, no sentido de fazer barulho, resistir, interagir, tirar da zona de conforto os que se acham enraizados na quadra, para dar espaço a outras forças que também interagem com o jogo. Sim! Há corpos que resistem às práticas ditas de meninas e ditas de meninos; há corpos possíveis que gritam por espaços de experimentações.

Dante é um aluno de 14 anos, negro, matriculado no sétimo ano, já havia repetido algumas vezes, era um aluno que sempre tentava se destacar, seja nas atividades escolares, avaliações somativas e processuais, principalmente nas atividades artísticas da escola. A aluna Nay, também 14 anos, negra, era vista como um corpo fora da norma, no território escolar, com seu tom de voz grave e firme, estava sempre ativa para se autoafirmar como lésbica. Era reconhecida por alguns professores, como uma "péssima aluna". Para situar o campo de análises, Dante, assim como Nay, estão em uma turma que possui distorção entre idade e série, por reprovação de um ou mais anos em alguma etapa da vida escolar. Por isso, estão matriculados em turmas pertencentes ao Programa de Correção de Fluxo "Sergipe na Idade Certa" (ProSIC)[21], que visa adequar sua idade à série, a partir da aprovação ou mesmo da aceleração da etapa de ensino.

---

[21] Para Araújo (2021): "O Programa está contemplado nas ações do Plano de Governo do quadriênio 2019-2022 e fundamentado no Plano Estadual de Educação de Sergipe – Lei nº 8.025/2015, especificamente para atender às metas 2 e 7, que preveem o acompanhamento permanente do fluxo escolar a fim de corrigir a distorção idade-série e superar as práticas de exclusão social na escola. É importante destacar que o ProSIC teve sua Proposta Pedagógica aprovada pela Resolução nº 161 do Conselho Estadual de Educação – CEE, em 03/10/2019" (Araújo, 2021, p.02).

Esse é um programa recheado de intervenções. Podemos situá-lo como oportuno quanto à proposta de sua adequação à idade-série, mas também notamos que ele possui raízes neoliberais, pois através de um currículo "dinâmico" e "diferenciado" das demais séries, visa a garantia de comportamentos a partir de determinadas narrativas de classificações e de pertencimento ao mundo escolar, quando esse mesmo espaço produz formas de colonizar o espaço do currículo escolar pelas práticas neoliberais excludentes. Desse modo, vemos as raízes neoliberais se sustentarem pelos usos de falas que atribuem ao aluno a responsabilidade e justificativa da "incompetência dos seus atrasos", ou mesmo, atribuem unicamente ao professor a culpabilidade da construção da cultura da reprovação, invalidando os multifatores sociais que constituem o fluxo escolar da educação pública.

Como afirmou Neira (2006), o projeto neoliberal é hegemônico e os discursos privilegiados são os que demonstram interesse, não só na competitividade, mas nos ajustes e flexibilizações constantes. Assim, a educação é sempre instrumentalizada para ser readequada para suas metas e interesses econômicos. Logo, o fazer-se sentir culpado pelos atrasos, a instrução motivacional a partir do projeto solidifica possibilidades que reforçam o tal ensino de qualidade para todos adequarem suas idades e séries pela flexibilização do ensino. Outrossim, Unger (2021) também apresenta que as metas desse projeto neoliberal atribuem sobre a educação o papel de garantir a melhoria da produtividade e do crescimento econômico do país e, em segundo plano, ficam as contribuições de um desenvolvimento integral da pessoa.

Além disso, apesar de garantir possibilidades de progressões diante do possível "fracasso escolar", esse projeto sustenta e propicia discursos a partir de valores morais e éticos (Seffner, 2020). Além de legitimar a validação pelos princípios do mercado, que vão designar formas de estar e ser no mundo, categorizam, classificam, normalizam práticas, excluem determinadas relações sociais e conduzem condutas pelo exercício da governamentalidade.

Mesmo não sendo o foco da nossa análise, é importante exemplificar que vemos um forte desinteresse dos agentes da educação pela dedicação ao programa. Uns expressam angústias, negam e desclassificam seu espaço formativo e as contribuições do programa, uma vez que relatam que essas turmas são compostas pelos "alunos problemas", e justificam que *"juntos só tendem a piorar a dinâmica da sala de aula, ainda mais, esses que não sabem o que querem, nem o que são*" (Diário de campo).

Sobre estas considerações, é válido ressaltar que os dois alunos que referenciamos neste capítulo são pertencentes a esta mesma turma e a essa dinâmica de exclusão e inclusão como prática de governamento dos corpos pelos princípios neoliberais, também são validados pelo governamento de gêneros definidores e identidades normalizantes. Estes são alunos rotulados por alguns agentes da escola como alunos-problema, não apenas pelos comportamentos e suas interações sociais em sala, mas, como vimos anteriormente, por serem "*difíceis de entender o que são*". Suas escolhas de ser e vestir-se orientam gêneros indefinidos, incompreensíveis.

Durante uma aula de EDF na quadra, percebi que alguns alunos se referiam a Dante, usando o termo "viado"; a professora já havia chamado a atenção de todos em outros momentos em sala. Entretanto, no momento de euforia da quadra, as falas eram ainda mais "naturalizadas", e aparentemente Dante não se importava, pois ao se assumir sua orientação sexual como gay, segundo o mesmo, já estava acostumado. Durante um diálogo entre a professora e Dante, o mesmo indicou a professora que não se incomodava que gostava de fazer "barulho" para que sua presença fosse notada, proferindo que: "*Oxe, por mim... (e o corpo fala: ombros se movimenta, olhos revirados) deixem que me odeiem, sem barulho eu não existo mesmo"* (Fala do Aluno Dante - Diário de Campo).

Esse enunciado, registrado do aluno Dante[22], orienta-nos sobre duas sustentações de discursos: a necessidade de autoafirmação pela busca da aceitação e pertencimento e o escape a um gênero definidor. As posições de Dante são sempre marcantes quanto à defesa que afirma e empodera sua orientação sexual. Assim, para Berth (2018), o empoderamento é um instrumento de emancipação, que, na relação entre indivíduo e o coletivo, se articula por meio de autoconhecimento e à autovalorização, e assim, cria estratégias para o rompimento com a subalternidade, para supressão das estruturas opressoras das minorias sociais.

Quanto aos seus comportamentos em sala (tanto Dante quanto Nay), ambos tinham sempre os nomes destacados nas cadernetas dos professores (o diário de classe era manual). Nay sempre dava um jeito de não assistir a aula toda, com muitas idas ao banheiro; Dante também ia muito à secretaria escolar e à coordenação, mas, sempre após responder suas atividades; ambos tinham a mania de bater nas portas de todas as salas até chegar a sua sala, aparentemente achavam divertido perturbar a dita ordem escolar. Corpos como o de Dante e Nay são representados como a diferença que precisa ser tolerada, apresentando ainda mais

---

22 Visando garantir o anonimato dos jovens observados, foram atribuídos nomes fictícios.

dificuldades na relação com os colegas, professores e recebiam o "cartão vermelho", afinal, quem não segue as regras é expulso do jogo da vida[23].

Impedidos de serem vistos em sua potência são colocados à margem e recebem o selo de alunos "*problemáticos*", cujos comportamentos são como gritos que pedem a atenção, afetuosidade e aceitação. Ainda assim, também são eles que garantem uma maquinaria de resistência e ensinam que na escola, na sala de aula, no "ser" professor, há experiências, trajetórias que marcam. Marcam os corpos de normas, de governamentos, ao mesmo tempo que condiciona novas agências.

Nessa direção, no exercício de sua performatividade de gênero, Dante praticava seu próprio deslocamento de existência, como nos afirma Rocha (2021). E, ao performar "[...] em alguma medida, recusam a subjugação às normas e regulações de gênero. Elas abrem caminho para avistarmos horizontes para o exercício de desobediências epistêmicas [...] Obviamente que elas gozam de algo bastante significativo: liberdade" (Rocha, 2021, p.04). Apesar de a escola apresentar poucas aberturas, Dante sempre apresentava que na escola, "apesar de tudo", ele ainda podia respirar.

Entretanto, a liberdade exercida por Dante em sua celebração da vida e desobediências das políticas normativas de gênero tem sido alvo de sentimentos ávidos por deslegitimá-lo. Presenciamos e sentimos que seus comportamentos fogem e ferem aos que os veem como "*afrontosos, indisciplinados, escrotos, viados, que só querem chamar atenção"* (Diário de campo). Esses pronunciamentos foram feitos por uma professora – de outra área – enquanto trocava de horário/ turma. Estava no pátio fazendo uma arrumação para uma palestra, quando a professora me abordou e como forma de denúncia, proferiu estas declarações referindo-se ao aluno Dante, que, segundo ela, havia interferido durante toda aula "*para chamar a atenção*". Isso e tantos outros proferimentos anunciam as diversas vertentes pelas quais a escola não só enjaula, mas discrimina e se incrimina.

Algumas dessas falas são reforçadas nas atitudes cotidianas de profissionais, a partir da desvalorização das potências e desejos do aluno Dante, com algumas cenas de exclusões, expressões ao referir-se ao mesmo, como um "*estranho*", pois sua performance não garante que fixem uma identidade de gênero binária. Nessa direção, reconhecemos que "o trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina

---

[23] Após receber algumas advertências verbais, escritas, convocação e suspensão escolar, além do diálogo com a família, Nay foi orientada a realizar matrícula em outra escola.

maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de preferir" (Auad, 2006, p. 147).

Certo dia, enquanto dialogávamos entre um intervalo de aula, Dante comentou sobre seu interesse em se representar e performar com trajes e adereços femininos em alguns eventos escolares – em junho de 2022 (anterior à minha entrada na escola), ele informou que havia pedido para se vestir como rainha do milho e tinha sido negado pela professora líder de sua turma. Ele fez esse comentário, ao mesmo tempo em que pediu que eu não comentasse sobre seu desejo, com outros professores, pois já havia falado em sala e sentiu total repulsa de uma professora. Com isso, demonstrando conformidade em não levar isso à frente ou talvez era a evidência do medo em não ser aceito em sua diferença e desejos.

Provocada por essa afirmação de Dante, conversamos outras vezes, em minha sala, e em pequenos intervalos de aula, na troca de professores e o mesmo relatou que ainda não estava claro o que "gostaria de ser"; talvez estaria em seu processo de reconhecimento ou talvez só sonhasse em performar o que quisesse, sem o peso das categorizações. Em alguns desses diálogos que tivemos, ele desabafou justificando que seus pais não aceitavam o seu "jeito de ser", por isso esperaria por mais um tempo para tomar algumas decisões. Era nítido suas inseguranças, estava em um processo de reconhecimento de si mesmo, em meio aos tantos fatores que o aprisionavam para não seguir seus desejos, que, para ele, não sabia ainda definir.

Isso nos faz refletir se Dante realmente precisaria explicar seus desejos e subjetividades? Isso seria para satisfazer a quem? Para ter alguma aprovação ou uma definição de sua identidade de gênero? Ele precisaria se identificar como mulher trans, só por ter o desejo de vestir trajes femininos? Dante se compara com as identificações de outra aluna Emilly [24](menina trans que se identificava e performava gestos, expressividades e vestimentas conforme a normativa feminina). Em sua visão, ele não se via como uma mulher trans, assim como sua colega Emilly, mas tinha interesse de performar, apenas nos desfiles, e apresentações escolares.

Berenice Bento (2014) nos ajuda a compreender essa dimensão, quando afirma que a noção de identidade de gênero só serve para categorizar, e que cumpre o mesmo papel da noção de raça, na produção de hierarquias desiguais. Mas não apenas isso, já que o lugar do

[24] Emilly será referenciada a partir do próximo capítulo, onde problematizamos seus atos de resistência na escola, pois em junho de 2023, a mesma conseguiu autorização para participação como concorrente ao concurso de rainha do milho e em jogos escolares femininos.

gênero como um marcador social da diferença produz opressão; ela defende a ideia de que as pessoas pudessem mudar suas identidades de gênero quantas vezes quisessem. Em sua concepção, pessoas como Dante podem chegar na escola vestida de menino ou menina, performatizando o que preferir, sem que "ninguém estranhasse". Nessa direção ela ainda defende:

> [...] não estou falando em acabar com a ideia de gênero, mas se eu não tenho obrigação de corresponder a um estereótipo de gênero, e se eu posso "brincar de gênero", qual o problema? É isso o que as crianças fazem: brincam de gênero e sofrem toda a força das normas para capturá-las. (Bento, 2014, p.485)

Sua existência performava ousadia desde os setores dos estudos, em meio à euforia dos jogos, apresentações artísticas, mas ainda assim freava seus desejos. Acreditamos que isso se relaciona a uma certa conformidade, pela falta de segurança e cuidado naquele espaço escolar, ou mesmo por não querer atravessar uma identidade e fixá-la, ou por não estar disposto a assumir o peso dos olhares e apontamentos. Trazemos essas proposições, não como verdades, mas como olhares possíveis de análise. Não estava claro se o mesmo queria ser nomeado ou visto pelos colegas, devido ao medo e do não pertencimento. Entretanto, talvez ele só quisesse ser muitos dele mesmo, talvez a identificação o assustava ou talvez ele só quisesse performar os vários que o compunham, para não se conformar com uma identidade fixa.

Inspirando-se nas reflexões de Preciado (2021), questionamos se seria preciso ter uma identidade fixa, nomeável para Dante ser respeitado ou mesmo reconhecido em sua diferença? Assim, analisamos que talvez Dante não queria, nem deveria se sentir na obrigação de encaixar numa categoria já estabelecida. Para Preciado (2021), só existe essa necessidade de reconhecimento de uma identidade, porque há identidades mais legitimadas que outras e os corpos trans, performáticos, caóticos, marcantes se distanciam dessa legitimidade e, por vezes, precisam se explicar.

Ainda assim, aqueles que se encontram no lugar da norma, como binários, brancos, patriarcais e coloniais, vivem a ilusão de que sua identidade é neutra, logo, universal. Performar fora desses padrões coloca a cobrança sobre Dante, para justificar ou nomear seus desejos. Como sugere Preciado (2021) "todos nós ocupamos um lugar diversificado em uma complexa teia de relações de poder. Ser marcado com uma identidade significa simplesmente não ter o poder de nomear a própria posição de identidade como universal" (Preciado, 2021,

p.293). Desse modo, não seria legítimo se Dante só existisse em sua multiplicidade? Talvez assim, ele não precisaria pedir segredo sobre seu desejo ou não tivesse medo, ou saberia que sua certeza era a fluidez de suas performances.

Outro fator importante é que os interesses e comportamentos dedicados de Dante não ocorriam com todas disciplinas, pois mudavam com determinados professores. Por vezes, precisamos intervir mais firmemente diante de comportamentos desrespeitosos e intolerantes entre professor e aluno. Certa vez, em meio a uma reunião pedagógica, alguns professores demonstraram concordância, enquanto outros não, com o desabafo de uma professora de EDF, a mesma proferiu que todos " *deveríamos respeitar mais, o jeito de ser de Dante e dos nossos alunos"*. No diálogo, ficou evidente que a mesma estava incomodada com alguns comentários, que possivelmente ocorreram em outros momentos entre os mesmos, mas não tive acesso.

De modo pontual a professora justificou que percebia que muitos dos professores não contribuíam com olhares inclusivos, se continuassem vendo nossos alunos de forma preconceituosa. A professora foi muito enfática em sua fala, demonstrando um olhar acolhedor e repulsivo aos discursos sexistas, homofóbicos dentre outros preconceitos de gênero, situações essas observadas ao longo da pesquisa, tais como:

-Estavam se pegando na sala, para piorar tudo, eram duas meninas!
-Vamos combinar que tudo isso é safadeza, neh? E modinha também, agora todo mundo pode virar homem e mulher a hora que quiser neh?!
-Já que você defende tudo isso, então como fica os trans tudo querendo entrar no time das meninas? Você não acha injusto? (Diário de campo).

Essas falas surgiram em meio a discussão sobre a performance de Dante e Nay. Certamente, por conta dos os tons agudos da voz de Dante ou a voz grave de Nay, ou modos ousados na sala, com alguns de seus colegas transitando entre o pronome de tratamento feminino ou masculino, ou mesmo quando entres eles se nomeavam como "viados". A partir destas falas, destacamos que as dúvidas trazidas por esses profissionais agem como afirmativas que não apenas negam a identidade de gênero de Dante e Nay, mas os deslegitimam enquanto sujeitos sociais. Observamos que, para além das falas proferidas, também existiam gestos e ausências que marcaram a relação entre professores e alunos, logo, que afetavam seus comportamentos e, consequentemente, interferiam em seus desempenho e aprendizagem. Nessa direção, De Oliveira Lima (2023), vai afirmar:

> os gestos mais simples como o cumprimento de um beijo no rosto, um aperto de mão ou a ausência de um abraço, ou por algo mais evidente, por exemplo, a deslegitimação do nome social, a insistência no tratamento no masculino ou no feminino. Todos esses aspectos formam um quadro de violência que tenta apagar a existência de sujeitos dissidentes das experiências cisnormativas (De Oliveira Lima, 2023, p. 782).

Esse quadro de violência e apagamentos são claramente engendrados por tais enunciados e, além disso, também se apropriam de noções que estruturam sobre os corpos femininos uma composição uniforme de suas identidades sexuais, hostilizando e hierarquizando suas demonstrações de afeto. Além disso, expressam um posicionamento de não reconhecimento da homossexualidade, como mais uma possibilidade de expressão da sexualidade, como qualquer outra. Para Alexandrino (2018), "a negação da homossexualidade, portanto, produz a médio prazo o apagamento da diferença, [...] Isso explica muito do olhar de estranhamento de muitos jovens para a questão homossexual" (Alexandrino, 2018, p. 67).

Durante um intervalo, uma funcionária da escola se referiu a Nay como: "*péssima aluna, só vem para a escola, para se esfregar na sala, ainda mais com uma menina*". Desse modo, identificamos a negação da homossexualidade, não apenas neste enunciado, mas também nos olhares, gestos, no dito e não dito, que denunciava suas estranhezas tanto de alunos quanto de professores e outros funcionários. Suas expressões faciais, os comentários de reprovação, gestos, tudo em volta soava a denúncia dos seus preconceitos e tentativas de apagamento daqueles que expressam e vivam sua orientação sexual, distinta do heteronormatividade. Entretanto, "viver além da lei patriarco-colonial, viver fora da lei da diferença sexual, viver fora da violência sexual e de gênero, é um direito que todo corpo vivo (Preciado, 2021, p.302).

Sobre estas considerações, podemos afirmar que nos últimos anos, com os retrocessos governamentais, com uma maior propagação dos discursos de ódio, de pânicos morais relativos a gênero e à homossexualidade, evidenciamos a tentativa de desestabilizar os direitos já conquistados, validar medos, rejeitá-los e excluí-los. "E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de que algo que "não é exatamente" como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, por que ela ameaça à ordem estabelecida" (Moscovici, 2003, p. 56). Nessa mesma direção Alexandrino (2018) vai afirmar que:

> é no cotidiano que a homossexualidde existe. Quando afirmamos a homossexualidade como diferença, cabe ressaltar que a sociedade nomeou

> uma orientação sexual, que existe em si mesma, como homossexual. E ao nomear ela cria uma representação social, carregada de significações, que por sua vez pode ser ressignificada e também renomeada. Daí o fato de considerarmos a homossexualidade como uma representação social. Por sua vez, a homossexualidade não é a diferença, apesar de aparecer socialmente, dentro de uma lógica identitária, como tal. Ou seja, um comportamento sexual entre iguais é o que caracteriza a diferença, e assim, este se encontra em sociedade passível de ancoragens. (Alexandrino, 2018, p. 67)

A representação social da homossexualidade está sempre ancorando-se em um jogo de disputas religiosas, políticas, sociais, educacionais e nas diversas instancias das relações de poder. Seus discursos propagam e estabelecem o que é socialmente aceitável, mutável ou mesmo, negado. Nessa direção, voltamos para nossa premissa de que "o grande desafio político social a ser feito é o de começar um exercício da compreensão da diferença em si mesma, para além da lógica da identidade. Talvez, seja esse o cerne da questão" (Alexandrino, 2018, p. 67).

Apesar do foco desta análise ter sido direcionado a relações entre estudantes nas aulas de EDF, reconhecemos que na fluidez do campo surge a necessidade desse destaque, pois os professores são as grandes influências. Ao perceberem que algumas vezes Dante usava sutiã, também evidenciamos os que acolhiam, naturalizavam e defendiam os comportamentos e desejos transitórios de Dante.

A professora de EDF insinuou na sala dos professores sobre o quanto o mesmo "*é sim, problemático, mesmo porque, a sociedade fez isso com ele"*. Nesse sentido, em termos foucaultianos, as sociedades disciplinares tendem a conduzir as condutas dos nossos alunos para serem corpos dóceis, disciplinando, limitando suas subjetividades, assim como a escola e seus extramuros. Mas seus corpos escapam dessas tentativas de docilização, os agentes da educação mal percebem sua parcela de responsabilidade nessa dita "rebeldia" e acabam jogando toda responsabilidade em nossos jovens. Nesse sentido, evidenciamos que Dante precisava de uma atenção cada vez mais acolhedora, que os professores precisavam dessas instruções para reconhecerem seus preconceitos e não saberem lidar com a situação. Em proposição a isso Auad (1998) vai refletir que:

> é mais difícil, senão impossível, lutar contra os preconceitos, de alunos e alunas, se a professora toma atitudes discriminatórias. Como ela criará condições para que as crianças e adolescentes conheçam e lidem com suas ideias, sentimentos, corpos, sensações, sem que ela tenha sido e lidado consigo mesma. Como fomentar a igualdade em alunos e alunas, se este ainda não o foi na professora? (Auad, 1998, p.23).

Corpos como o de Dante e Nay não mantêm a dita ordem e as regras da escola e, com isso, vem a necessidade de autoafirmação e rebeldia, mesmo comprometendo o regime escolar de boa convivência, não só escapando de um gênero definidor, mas também das aulas. Eles tendem a resistir para talvez serem ouvidos; seus comportamentos ousados são como gritos e pedidos de socorro; eles "gritam" por algo que talvez ainda nem saibam o que é, enquanto suas subjetividades, comportamentos, desejos e orientações sexuais vão sendo moldadas e construídas.

Com o passar dos meses, e após alguns diálogos entre coordenação e professores que o acolhiam, além das problematizações provocadas pelas tentativas de resistência de uma outra aluna (Emily), Dante passou a ter novos posicionamentos. Quanto à sua orientação sexual, ele passou a demonstrar ainda mais necessidade de sempre se autoafirmar no público escolar, e convocava o tempo todo a todos que sendo "ele ou ela", ele era "*Gay, sim, viado? Também*". Ou seja, estes corpos, felizmente, não são passivos e meros receptores da imposição social e, como nos afirma Louro (1997), "ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens —reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente" (Louro, 1997, p. 61). Ainda mais, quando encontram territórios de pertencimento. Por isso, as relações de gênero vão se moldando, incomodando e marcando corpos com suas resistências e novas experiências.

Consideramos essa análise como um constructo infinito de possibilidades, ao mesmo tempo que reconhecemos os limites da mesma, a partir da bagagem teórica, ou mesmo pelas afetações da pesquisadora de campo. Deste modo, destacamos que, no referido cenário escolar, havia relações corpóreas compostas de heteronormatizações e reconhecimento de corpos dicotômicos. Apesar disso, felizmente, a escola é este espaço plural de corpos dissonantes e, portanto, estes "não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais" (Seffner; Picchetti, 2016, p. 67).

Como defendemos desde o princípio dessa tese, escola também é, ou pelo menos deveria ser, espaço de corpos possíveis. Para essa defesa, tomamos como base o conceito de Camargo e Kessler (2017) sobre os corpos dissonantes. Para a compreensão desse conceito, retornamos, tal como pensado por Butler (2018a) sobre ininteligibilidade e abjeção, que foi primeiramente refletido por Kristeva (1980). Ambos são fundamentais para compreender as fronteiras entre o eu e o outro e suas exclusões.

Para Butler (2018a), o conceito de abjeção possibilita compreender os gêneros e sexualidades fora da norma, assumindo, assim, a crítica da norma porque categoriza, valida e invalida vidas, tornando-as pertencentes a uma zona de ininteligibilidade. Nessa direção, determinados corpos, como o de Dante, são colocados em uma zona de abjeção para determinadas formas de ser, são negados, desumanizados e, a partir de diversos discursos, são colocados à margem, cuja área de exclusão reitera a ausência de sua inteligibilidade social.

Abjeto é o corpo que foi expelido, negado e é por essa exclusão que o estranho se estabelece e dificulta que as regras do jogo de disputas de vida sejam justas. A partir desses conceitos em que se fundamentam Camargo e Kessler (2017), observamos que o mesmo elenca o conceito de corpos dissonantes em suas pesquisas sobre gênero e sexualidade no mundo dos esportes para justificar aqueles que se desviam da norma. Pela sua própria existência, são afastados dos ideais de eficiência na prática esportiva, estética, dos padrões de beleza tão cobrados por nossas sociedades ocidentais contemporâneas. Para este mesmo autor, no mundo esportivo, corpos dissonantes também são vistos como passíveis de consertos, que precisam ser "[...] "readequados" para se realocarem no "padrão de excelência" dos corpos normativos" (Camargo; Kessler, 2017, p. 194).

É válido lembrar que não são apenas as mulheres que passam por distintas formas de preconceitos imersos ao mundo da prática esportiva. Para Silva e Botelho Gomez (2013), as mulheres também reproduzem e sustentam esse poder e privilégios da masculinidade hegemônica, ao mesmo tempo em que também há uma certa manutenção da ordem masculina, que segrega os que não se identificam nesse padrão dotado de habilidades. O corpo ou gênero dito indefinido provoca medo, negação do que se vê como desconhecido, julgado como "*estranho*". Nessa direção, revisitamos as argumentações de Butler, que nos orienta a compreender que tais enunciados de negação constituem a regulação de corpos e aqueles que transgridem e transbordam os limites normativos e definidores são consequentemente postos no campo do ininteligível da abjeção.

Desse modo, ao transitarem em suas características físicas, vontades e desejos que os transportam para dissonâncias e abjeções, tornam-se corpos marcados, classificados e categorizados como situações problemas. De fato, eles não representam a dita norma, não fazem questão alguma de encaixes normalizantes. É possível reviver, em memórias, as inúmeras vezes que Dante afirmou e esclareceu que: "[...] *eu sou desse jeito mesmo, oxe.... mas olhem minhas notas, sou inteligente, rum… e tem dias que eu não quero nada mesmo, até*

porque todos mexem demais comigo e eu mexo com eles... então aguentem" (Diário de campo).

Dante faz questão de evidenciar que suas notas estão sempre em um dos melhores conceitos e os professores também afirmam sobre sua facilidade com conteúdo e aprendizagens, entretanto os seus desejos transitórios afetam a "ordem escolar". O corpo de Dante é ainda mais marcado por seu modo de ser dito "afeminado", que fere a ética e moral ao expressar "*estou menstruada, não me perturbem hoje*". Essa fala de Dante, me foi apresentada por uma professora, que novamente me procurou para reclamar dos posicionamentos de Dante em sala. Minha ação no momento foi questioná-la se esse pronunciamento de Dante poderia interferir de algum modo na vida pessoal e profissional da mesma ou dos alunos em sala. Sem obter respostas, me posicionei justificando que esse seria só mais um modo expressivo do nosso aluno e que dizer como ele se sente não deveria gerar tanto incômodo. De fato, seus enunciados tendem a ferir aqueles que se importam mais com a manutenção da generificação dos corpos que com a valorização de suas referências de aluno dedicado e inteligente.

Nas aulas de EDF, seu corpo é ainda mais marcado enquanto aluno que, ao transitar em comportamentos e modos de ser diferentes da dita normalidade, também é indiferente quanto ao jogo que o encaixa e o motiva a participar; horas queria participar, horas só passeava pela escola, mesmo depois de ser chamado à atenção quanto ao seu comportamento. Diante disso, corroboramos Corsino e Auad (2012), ao defender que corpos são constituídos e "apresentam marcas produzidas pelas relações de gênero na nossa sociedade" (Corsino; Auad, 2012, p. 26). Logo, Dante sugere novas marcas que subvertem um gênero definidor, porque se sente *"livre para mostrar quem realmente é (sou)*, *apesar de não gostarem"* (Diário de campo). Dante está sempre a defender a si mesmo, como um movimento de recusa tanto a partir de seus discursos verbais quanto das tentativas de ocupar-se nas práticas artísticas escolares. Nessa direção, afirma Butler (2018a):

> [...] na minha visão, a ação em conjunto que caracteriza a resistência é algumas vezes encontrada no ato do discurso verbal ou na luta heróica, mas também nos gestos corporais de recusa, silêncio, movimento e recusa em se mover que caracterizam os movimentos que representam os princípios democráticos da igualdade e os princípios econômicos da interdependência na própria ação por meio da qual reivindicam um novo modo de vida, mais radicalmente democrático e mais substancialmente interdependente. (Butler, 2018a, p. 238).

Em oposição a essa defesa democrática na participação dos jogos, em momento de aula na quadra, alguns colegas proferiram sobre Dante que "*ele só entra para perturbar, não sabe jogar nada*". Dante algumas vezes retrucava, questionando e afirmando: "*e daí? A professora mesmo disse que estamos aqui para aprender... Ah, e eu vou jogar, se não gostar que saia*. " Em outros momentos, Dante não tinha interesse e só "gazeava" a aula. Esse termo/expressão era usado para justificar alunos que não assistiam a aula e passeavam pela escola.

Diante do cenário escolar em constante fluidez, pulsando vidas e sempre com novos tensionamentos, vontades, desejos, percebemos algumas mudanças que também estavam ocorrendo no comportamento de Dante. Ele passou a desejar outros possíveis e tentou falar com a mãe para que permitisse o uso de um nome feminino, solicitando também que alguns professores o tratassem no pronome feminino. Enquanto Dante apresentava esses desejos para alguns, para outros professores segundo o mesmo, "*nem tentaria pedir*", pois já sabia que muitos são intolerantes com seu modo de ser.

Consideramos que neste cenário que é de competência única do professor licenciado de Educação Física, há sempre um professor de outra área, um coordenador, diretor, ou mesmo mães e pais, que se sentem autorizados a limitar a função do profissional de EDF escolar e que se envolvem no que acham que conhecem sobre a função e papel dessas aulas. Essa interferência é muitas vezes vivenciada pela ansiedade de adequar seu filho/aluno a uma modalidade esportiva que o identifique e reforce sua desejada masculinidade viril, ou que sua filha se encaixe nos esportes referenciados como de menina.

Diante disso, então existiria um esporte ou qualquer outra prática corporal para os corpos outros, que não se identificam com nenhuma habilidade esportiva ou um gênero definidor? *Há então esportes de meninos ou de meninas*? (Diário de campo). Essa foi uma pergunta que surgiu em um momento de aula na quadra. A aluna Nay contestou por que não poderia participar da partida dos meninos, se não havia menino para formar o time de futsal.

Nay é apaixonada por Futsal, herdou o gosto de sua irmã e de seu pai, que não tiveram a mesma sorte que ela, de ser pertencente a espaços que validassem sua paixão pelo esporte de rendimento, sendo participante de escolinhas de futsal e futebol e de projetos esportivos do município, extraescolares. Ela faz parte da nossa analítica de corpos que marcam, porque não se apresenta com um gênero definidor; em suas vestimentas, prefere roupas masculinas. Não há interesse na mudança do nome social, nem deseja ser chamada por outro nome.

Assim como Dante, sempre havia muitos conflitos envolvendo a sala de aula em que Nay estuda, porém ela faltava muito. Seu comportamento é marcado e definido quanto a aluna que não quer estudar, "*sem perspectivas de vida"*, desmotivada com progressões de série e turma; seu interesse de ir à escola é apenas por seguir as ordens do pai, pelas amigas e "ficantes", evitando faltar principalmente no dia de aula de Educação Física. Inúmeras vezes foi preciso intervenção da coordenação/direção que eram chamados pelos professores, pois Nay namorava em sala de aula, independentemente de ter alguém presenciando ou não as trocas de afetos.

Registramos no diário de campo, as expressões dos alunos e de alguns professores ao se referirem ao namoro homoafetivo. Claramente, não era o repúdio do namoro em sala de aula, mas por principalmente serem "*logo duas meninas*?". As expressões e enunciados que transmitem "*nojo*", repúdio, risos, o dito absurdo que, quando mencionado, evidenciava a heteronormatividade junto à homofobia. Sobre estes posicionamentos, Dornelles (2020) argumenta que "sujeitos não heterossexuais são posicionados nos rastros desta trama normativa. Ao se constituir no avesso da referência elegível e inteligível de humanidade na escola, a presença de estudantes homossexuais aparece como" (Dornelles, 2020, p. 87), algo indefinido. Logo, dificulta para localizar a tentativa de "regulação heteronormatizada dos corpos", além da "noção de democracia na organização pedagógica", ainda mais, em aulas que organizam-se a partir "da separação com base no sexo" (Dornelles, 2020, p. 87).

Nessa direção, analisamos que, apesar das escolhas dos esportes futsal/futebol como prática corporal dominante, os professores de Educação Física sempre tentavam instruir quanto a prática e inserção de todos, mas, sem muito sucesso, ou mesmo persistência. Os meninos estavam sempre ocupando o maior espaço das cenas escolares e, junto com estes, a aluna Nay. Reconhecida como "*um verdadeiro homem na quadra*", fator este que não gerava tanta exclusão de Nay nos jogos, isso se comparada às outras colegas, que muitas vezes queriam participar das atividades esportivas de forma mista, mas eram sempre negadas. Apesar de alguns incluírem ela no jogo, esse enunciado denuncia uma produção discursiva dos arranjos limitantes à figura de mulheres no jogo do futsal, invalidando que meninas só podem ser verdadeiramente "*boa de bola*", com o comparativo limitante aos meninos que jogam.

Recorremos ao estudo de Brachtvogel *et al.* (2019), que vão analisar a produção discursiva enunciada na série de reportagens do programa televisivo brasileiro Globo Esporte:

“Joga que nem mulher”. Para estes autores, esse enunciado oportuniza rearranjos que vão contrapor “à expressão “Joga que nem homem”, flexibilizando a ação de jogar e sinalizando que jogar também é atividade das mulheres” (Brachtvogel *et al.*, 2019, p.33). Ao contrário disso, o pronunciamento que traz o comparativo de Nay enquanto “um *verdadeiro homem na quadra*”, induz a negação da “posição das mulheres nos esportes” (Brachtvogel *et al*., 2019, p.33).

Nesse sentido, reconhecendo que a linguagem discursiva vai produzindo à medida que anuncia, segundo a perspectiva Foucaultiana, ela ainda nos direciona na compreensão dessa produção do discurso que define e aciona processos de subjetivação que produzem sujeitos. Nesse caso em específico, propagam-se esses ditos que sustentam a ideia de que corpos de mulheres no jogo são bons se jogam “como homem”, reforçando o imperativo que defende que uma relação de sucesso no futebol é esperada de meninos e não de meninas. Sobre estas considerações Brachtvogel *et al.* (2019) vão argumentar que

> [...] foi ao ar no ano de 2017, logo após a derrota da seleção masculina de futebol nas Olimpíadas do Rio de 2016 e, ao mesmo tempo, do bom desempenho da seleção feminina de futebol. Esse fato talvez tenha ajudado os telespectadores a “olharem com mais carinho para o que a mulherada anda fazendo pelos gramados”. “Olhar com mais carinho” parece colocar em xeque dois elementos: o primeiro, que ninguém esperava um bom desempenho da seleção feminina, e sim da masculina; e o segundo, a relação de sucesso entre “homens e futebol” e de fracasso entre “mulheres e futebol” (Brachtvogel *et al.,* 2019, p.36).

Com a chegada de uma nova professora de EDF, pois o contrato da outra havia acabado, foi possível observar outras práticas corporais pedagogicamente mais adaptadas, dinâmicas para que meninos e meninas interagissem, e uma forte defesa que em suas aulas, “*tudo é para todos*”, no sentido de que todos deveriam ser integrados às práticas corporais. Ainda assim, na maior parte do tempo das aulas práticas, presenciamos futsal para os meninos e queimado para as meninas, com exceção de Nay, sempre presente na modalidade do futsal. Sua presença em uma prática tão generificada é oportuna à medida que “entendemos que as mulheres, ao postarem suas experiências esportivas, passam a educar o olhar do outro, na constituição de uma pedagogia que ensina ao olhar de quem vê” (Brachtvogel; Schwengber, 2020, p. 153). Assim, traz visibilidade, experiências onde podem ser “compreendidas como um espaço de possibilidades de deslocamentos na relação das mulheres contemporâneas e as práticas esportivas” (Brachtvogel e Schwengber, 2020, p.153).

Observamos também que, quanto ao pronunciamento acerca da temática, a partir dos professores que presenciavam o namoro de Nay, além de tantas outras cenas em que as discussões de gênero estavam em disputa, estes demonstravam que aprender sobre o assunto era um grande tabu a ser quebrado. Todos se sentiam autorizados a emitir suas opiniões, mas poucos tentavam reconhecer a necessidade de enfrentamento das normas regulatórias, muito menos de ver o assunto como um ponto analítico de ressignificação para combater as discussões de intolerância.

Além disso, quando abordavam o assunto, era sem distinções conceituais com a pronúncia de enunciados excludentes, essencialistas, hostilizando os que tentavam resistir e existir. A escassez de conhecimento quanto ao assunto sobre gênero/sexualidade sobressaia e justificavam a ausência destas discussões em suas formações. Sob estas ausências, Nicolino (2020) vai observar que:

> [...] diversas pesquisas realizadas em escolas públicas no estado (GO), a ausência das discussões de gênero no processo de formação, implicando no silenciamento docente ou do uso de suas experiências pessoais para fundamentar as intervenções pedagógicas (Nicolino, 2020, p.17).

Entretanto, reconhecemos que alguns professores (alguns destes não estão mais na escola) junto à coordenação, sempre que tinham oportunidade, dialogavam, operacionalizavam os conceitos na tentativa de desconstruir as ditas verdades sobre gênero e sexualidade, em um ensaio de orientação destes alunos e também dos professores. Quanto aos episódios de namoro, que mais provocavam as falas de intolerância, a instrução normativa da escola é que o namoro não seria permitido na escola, independente de ser casal hétero ou homoafetivo. Nessa direção, Devide (2020) vai chamar atenção para desconstruções da relação ilimitada da suposta ordem de sexo-gênero-desejo, e só assim seria possível:

> [...] acessar a diversidade de comportamentos que cruzam fronteiras de gênero como mais uma forma de expressão dos corpos nos espaços cotidianos, como a escola. As práticas sociais dxs alunxs devem escapar ao binarismo, sendo interpretadas como mais uma forma de expressão de um corpo sexuado, que ocupa espaços diversos, que não devem ser rotulados como masculinos ou femininos e não possuem relação direta com sua sexualidade (Devide, 2020, p.96).

Nas aulas de Educação Física, Nay encontrava seu espaço de valorização. Muitos a queriam em seu time, principalmente no jogo hegemônico, o futsal, mas também no queimado, em jogos diversos, corridas, ou qualquer modalidade na qual ela era sempre

requisitada. Em comemoração ao dia dos estudantes, em agosto de 2023, a escola promoveu os jogos escolares internos, ação que sempre ocorria em agosto ou outubro. Um dos times masculinos estava incompleto, porque um dos componentes do time ficou doente. Os colegas e Nay pediram permissão aos professores organizadores para que ela pudesse substituí-lo. Os professores também pediram opinião à coordenação que estava envolvida nos jogos. Todos foram favoráveis e viram a participação dela como positiva, porém os argumentos para sua entrada foram múltiplos.

Nay se pronunciou primeiramente já contestando: "*Deixa eu jogar professor, libere ai vai!? Que diferença faz eu ser menina? Eu sei jogar, isso o que importa!"*. O professor respondeu que precisaria pensar, pois havia time feminino também. Entretanto, para ela não era motivante, justificando que as meninas não treinavam nada. O professor afirmou que esse era um momento de diversão, que deixassem a rivalidade e hipercompetição, pensassem na experiência de estar jogando com os colegas, que a medalha era menos importante que a diversão e aprendizagem.

Depois de algumas conversas, corroborando a entrada de Nay, outra professora defendeu que não importava o gênero, mas que ela "*soubesse jogar*". Entretanto, outra professora completou afirmando que ela nem merecia jogar, porque aprontava demais nas aulas, que esse seria o momento para ela rever que seu comportamento a tiraria dos jogos, ao mesmo tempo que afirmava: "*tomara que ela melhore com essa permissão*". A coordenação pedagógica justificou que sonhava que os jogos sempre fossem mistos. Já os colegas proliferaram diversas opiniões positivas a sua entrada no time, tais como:

-Ela é menina, sim e daí?
-Ela é menina, mas sabe jogar?
-Ela treina e joga bem!
- Sabemos que ela não vai deixar a gente passar vergonha.
- Eu não me importo dela no jogo, ela joga melhor que muito menino.
- Na verdade ela joga como menino (risos).
-A gente vai pegar leve com ela, para não machucar! (risos sarcásticos)
-Eu prefiro ela que muitos de vocês! (apontando para uns do time adversário que não gostou da ideia)

Nesse cenário, tais afirmações nos provam e provocam que, apesar da divisão de times definidos por jogos internos femininos e masculinos, para essas crianças e adolescentes, importava mesmo se ela "*sabia jogar*". Além disso, sem a aceitação dela no time, eles ficariam com muita desvantagem na competição ou nem poderiam jogar, pois não tinha aluno

para substituição. Por isso, nos questionamos se os argumentos para entrada de Nay, foram diante da necessidade dela no time ou realmente pela aceitação de uma mulher no time masculino, que até então não era comum acontecer.

Desse modo, percebemos que as justificativas que validaram a permanência de Nay em um "time de meninos" reforçam os estereótipos da feminilidade como frágil e a masculinidade como viril, ao mesmo tempo que valida que mulheres que treinam devem e podem jogar. Não porque a viam como menino, mas porque ela tinha as características de "*ser tão boa quanto os meninos*". Nesse sentido, Damo (2015) vai argumentar que no Brasil, meninos jogam "para se fazerem meninos", uma vez que "o futebol é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da homossociabilidade masculina e de certo modelo de masculinidade" (Damo, 2015, p. 140).

Camargo (2017) vai afirmar que o futebol profissional exige de seus praticantes a demonstração de capacidades físicas transgressoras e, com as mulheres, isso se torna ainda maior, pois exige delas uma maior carga para poder atingir os níveis de força e habilidade exigidas. Temos percebido que no nosso campo escolar, a prática corporal pedagógica do futebol "da" escola, que nos exige modos de abordagem inclusivas e não de desempenho, tem sido condicionada a estas exigências. Assim, reproduzem a exigência do meio esportivo, a ideia de que precisam dessas habilidades transgressoras, quando na verdade estamos em um ambiente de inclusão, de aprendizagem, de formação humana e não de preparação de atletas.

A questão a se refletir é a democracia da aula para que todos e todas possam ser estimulados as diversas experimentações e não apenas os que se encaixam com as habilidades e padrões de aptidão, como Nay. É preciso considerar as diversas expressões e vivências que ajudem a construir aulas e uma sociedade menos desigual, menos generificada. Para isso, como nos afirma Neira (2021), é preciso eleger todas as práticas corporais e não restringir aos esportes, possibilitando que "crianças e jovens possam acessar os vários significados que lhes são atribuídos, principalmente, aqueles cultivados pelas pessoas que delas participam [...]assim como, reelaborá-las em sintonia com as características dos estudantes e do contexto" (Neira, 2021, p.03).

Compreendemos que a aluna Nay estava sempre amparada em habilidades ditas referências, ou seja, "*habilidades masculinas"*. Nessa direção, Camargo (2017) também vai analisar que de fato a área reservada como "masculina", em que meninas são inseridas, ainda

perpassam por sua inferiorização em termos de performance e, muitas vezes, também são objetificadas e erotizadas enquanto estão em jogo.

Esse seria então um momento oportuno para os professores intervirem, levando-os a refletirem quanto à importância de quebrar com esses estereótipos de gênero. Para isso, vimos que a escolha da prática corporal é crucial para interações outras, além de levá-los a refletir e ressignificar masculinidades e feminilidades no mundo dos jogos escolares e dos esportes de rendimento. Além de reconhecer que a escola não é tão homogênea quanto desejam que seja, ela postula diferenças, diferentes orientações sexuais, desejos, e gostos esportivos, bem como também o não interesse.

Para Camargo (2017), uma das "premissas sobre as quais se assenta o esporte como fenômeno [...] é a divisão binária de gênero, que necessita das categorias "masculina" e "feminina" para validar o processo competitivo" (Camargo, 2017, p. 192-193). Dentro da dinâmica escolar isso se reproduz. Apesar de o professor ter aceitado a presença de Nay, a junção de uma menina no dito "futebol/futsal de meninos", sua participação era analisada como perigosa, pois colocaria Nay em risco. A justificativa era devido à virilidade e "*agressividade que há numa partida masculina*".

Sabemos da importância de oferecer sempre um ambiente seguro para práticas corporais da escola, uma garantia que deve ser oferecida pelo professor e pela escola de recursos de primeiros socorros básicos, por exemplo. É válido esclarecer que suas justificativas enunciam a legitimação de desigualdades, favorecem estereótipos da mulher como um ser frágil, além de validar os diferentes tipos de violência muito mais comum de homens contra mulheres.

Deste modo, desprezar a alteridade que compõe as forças masculinas, femininas ou as que transitam entres características outras, representa a limitada validação de corpos biológicos categorizados e, portanto, a negação de corpos possíveis. Colocamos sobre as nossas crianças e adolescentes a difícil tarefa de sobressaírem nas práticas esportivas, porque precisam ser "muito boas" para se destacarem nas práticas equiparadas ao modo viril, ou mesmo se adequarem a uma normalidade e padrão do fenômeno competitivo esportivo "*para trazer medalhas para escola*". A escola deve ser o espaço onde possam aprender a sonhar e criar novas oportunidades e não reproduzir o status de inferioridade de meninas e a eficiência da heternormatividade.

A própria partida de futebol nos ensina a importância de termos alteridades nas capacidades e habilidades motoras, pois cada jogador tem uma função tática e técnica importante no jogo. O time eficiente é aquele que valoriza a multiplicidade de competências e habilidades, e por que não valorizar a multiplicidade de gêneros? No mundo escolar, essas reflexões são cruciais para pensar no jogo da vida e no esportivo, em toda qualquer relação corpórea, pois cada corpo possui uma marca de competência em algo que costumamos nos dedicar a fazer e a ser. As aulas de EDF tem esse potencial de ser através, com e pelo corpo, que constituímos movimentos que defendem identidades, mas sobretudo a diferença.

Apesar de a maioria dos alunos discursarem a favor da entrada de Nay na partida, também houve um dos componentes do mesmo time que justificou ser "*injusto colocar ela*", uma vez que, sendo menina, para ele era "*desvantagem ela no time"*. Além disso, para este aluno, a preocupação era não "*facilitar que percam*", levando-nos a compreender que a competição era mais valorizada que a diversão do jogo. Para essa análise, também consideramos as justificativas de Love (2019), ao mencionar acerca da narrativa e posicionamento defendido por médicos, homens, cis, ao argumentar sobre o público transgênero, sempre pautando a questão da vantagem. Para ele "[...] preocupações sobre 'vantagens injustas' tende a reforçar uma compreensão binária do sexo que posiciona as mulheres como biologicamente destinadas à inferioridade" (Love, 2019, p. 218). Esses discursos tendem a reforçar a questão limitante e excludente da complexa discussão de sexo e gênero no esporte e suas divisões binárias (Pedrosa; Garcia; Pereira, 2023, p.10).

Sobre este prisma, também reconhecemos que o professor de EDF escolar é o grande agente de reconfigurações e desconstruções dos tantos estereótipos que historicamente tem limitado essa prática pedagógica. Em tempos de governamentalidade neoliberal, vemos que a competição está ainda mais evidente, uma vez que o ambiente escolar está cada vez mais polarizado pelo incentivo de avaliações constantes, internas e externas. Segundo os professores da área, na EDF escolar das escolas da cidade de São Cristóvão, a competição se solidifica nas demandas e currículos escolares pautados nessa necessidade de "*formação esportista"*, também incentivada demasiadamente pela secretaria de esportes local. Como nos afirma Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo tem se aperfeiçoado cada vez mais como uma nova razão de mundo e, portanto, tem se alimentado de crises e problemáticas que ele mesmo produz.

Assim, podemos analisar que a EDF escolar, muitas das vezes, alimenta-se de forma equivocada pelas próprias demandas do esporte de alto rendimento, que, assim como a proposta neoliberal, quer produzir corpos e subjetividades cada vez mais competitivas, que devem agir conforme as ilimitadas exigências do mercado e da produtividade. Entretanto, o que nos chama atenção é que a analítica aqui é sob o território escolar, logo, os esportes midiáticos, as suas configurações e exigências precisam ser refletidas e não reproduzidas em um espaço de formação ampla e humana, que é a escola. Nessa direção, Altmann (2015) vai afirmar que na área da Educação Física há:

> [...] discursos limitadores que colocam a educação física escolar em relação de subserviência à instituição esportiva, seja como área de conhecimento, seja como área de intervenção pedagógica. Afirmar que a educação física na escola tem como papel descobrir ou formar talentos esportivos é um exemplo disso. A função primeira da educação física escolar diz respeito à educação, diferentemente do esporte de alto rendimento, que, como o nome já diz, almeja resultados que sejam independentes e excludentes (Altmann, 2015, p.55).

Desse modo, pensar os esportes como conteúdo unívoco, ou mesmo contemplá-lo ao seu aspecto hipercompetitivo, é uma posição limitante da área, se a consideramos, portanto, negligência pedagógica diante das múltiplas possibilidades que a área oferece. Lutas, Ginásticas, Práticas Corporais de Aventura, Danças e os Esportes, em suas diversas tematizações e manifestações culturais, deveriam ser elos de contemplação, fruição e experimentação. O currículo da EDF escolar, portanto, tem uma ação política e pode sim contribuir com possibilidades de aprendizagens esportivas fundamentadas em aprendizagens que agreguem valores culturais, sociais, locais, desejos, sonhos e corpos, em suas diversas habilidades motoras, sem gênero definidor, etnias, raças, entre outros. Nessa direção, Neira (2021) argumenta que:

> tudo isso quer dizer que a definição da prática corporal a ser estudada, melhor dizendo, tematizada, é uma questão política e pedagógica. Estudos recentes denunciam que um currículo pautado exclusivamente nos esportes hegemônicos acaba priorizando os sentidos de um grupo específico, enfatizando seus significados em detrimento de tantos outros, podendo acarretar, à vista disso, a formação de identidades antidemocráticas (Neira, 2021, p.00).

Contudo, reconhecemos que Nay e Dante postulam a diferença, porque evidenciam nossa sociedade heterogênea e são potências de possibilidades e, principalmente, de movimentos e de criações. Ainda que reprimidos, marcam suas histórias, porque o encontro

com o outro, o diferente, felizmente, é inevitável (Silva, 2002). Também corroboramos Paraíso (2010b), que, com base em Deleuze, vai defender a necessidade de rompimento com as semelhanças e da identidade como princípio, uma vez que "a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma" (Paraíso, 2010b, p.592).

Sendo assim, acreditamos que todas essas exclusões e preconceitos vivenciados por estes alunos são frutos de um currículo enraizado na dinâmica normativa das identidades fixas, ainda que perpassem por outros corpos e por professores que tendem a buscar contra condutas. Por isso, parte do corpo docente foi mobilizada a repensar diversas formas de ver e contribuir em relação aos modos de tratar e intervir com Dante e Nay. É evidente que muitos destes professores não estão minimamente preparados para agir diante de determinadas questões.

Apesar de a mãe de Dante negar autorização do uso do nome social pelo qual Dante desejava ser chamado, alguns professores valorizavam seus desejos, nomeando-o, ao mesmo tempo que instruíam para compreensão das situações e legalidade, que, por ele ser menor de idade, isso era o que impedia a escola de alterar o nome na caderneta, conforme Dante desejava. Assim, de acordo com a publicação da Lei Federal nº 14.382/2022, é permitido que qualquer pessoa, ao atingir a maioridade civil (18 anos), possa alterar seu nome sem necessidade de justificativa ou de se socorrer do Judiciário.

Diante disso, a escola buscou dialogar com a mãe do mesmo, que já reconhecia que seu filho, desde criança, a fazia refletir sobre seu gênero e seu modo de ser. No diálogo com a escola, ela demonstrou afetividade, acolhimento e responsabilidade com educação do filho. Ainda assim, a mãe demonstrou não aceitação para mudança do nome social, afirmando que só após os 18 anos ele poderia escolher, e até lá ela estaria ao seu lado. Ela também argumentava que ele oscilava em seus desejos, que a mudança de nome foi só mais um desejo provisório, que não a via como mulher, porque continuava se vestindo como menino. De fato, percebemos que a tentativa de mudança de nome foi algo que, por não obter certezas ou mesmo validação, até a finalização desta pesquisa, não levou esse desejo de mudança para o nome social à frente, apenas lutava por espaços de participação nos eventos escolares, com vestimentas femininas.

Essa convicção de pertencimento a um gênero é referenciada por De Souza e Dos Santos (2023), que, a partir de Marques e Sousa (2016) e de Moscheta *et al. (*2013), corroboram "a convicção básica de pertencer a um determinado gênero é contingencial e não necessariamente alinhada ao sexo biológico, e a identidade de gênero já está presente muito cedo na vida da criança, pelo menos desde que ela começa a falar" (De Souza; Dos Santos, 2023, p.130).

Além disso, os relatos de Fonseca e Mendonça (2021) trazem a compreensão a partir de histórias narradas de mães, argumentando a "importância da família e escola organizarem situações de estímulos, construírem canais de diálogos de aprendizagem sobre as questões de gênero, para que nenhum sujeito humano seja excluído e deixado às margens dos rios que atravessam a educação" (Fonseca; Mendonça, 2021, p.77). Nesse sentido, é preciso reconhecer que a afetividade e o cuidado da mãe de Dante, por ser presente e amorosa, talvez fazia o mesmo retomar que, sendo "ele ou ela", ele encontraria acolhimento familiar, isso também contribuía para que Dante estivesse sempre muito feliz e resistente em suas lutas diárias, como nos descreve hooks (2020):

> quando aceitarmos que o verdadeiro amor é fundamentado em reconhecimento e aceitação, que o amor combina com cuidado, responsabilidade, comprometimento e conhecimento, entenderemos que não pode haver amor sem justiça. Com essa consciência vem a compreensão de que o amor tem o poder de nos transformar e nos dar força para que possamos nos opor à dominação (hooks, 2020, p.116-150).

Nessa direção, conseguimos identificar que alguns professores, incluindo uma de EDF, conseguiu abrir esses horizontes de expectativas, opondo-se aos discursos limitantes. A partir de algumas ações, episódios de transgressão de Emily – como veremos no próximo capítulo - e de outros projetos internos da escola, Dante teve a oportunidade de performar danças com a caracterização que sempre desejou e retornava ao seu nome e nascimento.... Teve a oportunidade de ser os vários dele, na performatividade que queria.

Apesar dos olhares de estranhezas, por parte de alguns, Dante e Nay podem encenar um terreno discursivo de possibilidades de sentir-se um corpo possível. Por isso, corroboramos Ranniery (2017) que nos afirma: "para quem o presente ou o futuro não é um dado, currículos tornam-se parte de um campo heteronômico de atualização dos modos de viver o gênero e a sexualidade" (Ranniery, 2017, p. 24). Assim, apesar das tentativas de silenciamentos destes corpos as "fissuras na cultura política do reconhecimento é tragado por

esses corpos que alteram os limites da linguagem da pedagogia" (Ranniery, 2017, p. 24). Eles exigem fazeres pedagógicos, que não devem se esgotar, "nessas trajetórias, currículos permitem certa ordem de existência social para corpos que têm pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa" (Ranniery, 2017, p.24).

Com isso, compreendemos que as práticas corporais da EDF escolar da referida EMEF ainda estão pautadas pelas diferenciações de atividades para meninas e para os meninos. Essas afirmativas nos levam à compreensão dos modos como estes corpos estão sendo constituídos como femininos e masculinos, que os estereótipos sobre eles, elas ou todes, ainda são pautados por suas diferenças anatômicas dos corpos, o que produz as desigualdades no contexto escolar.

Nessa direção, Nicolino (2020), ao analisar as pesquisas de Evangelista (2018) que abarcou 214 estudantes de Educação Física, apresenta que sua amostra identificou que as questões de ordem biológicas, hormonais e anatômicas, de certo modo, influenciaram para "que as/ os estudantes associarem o 'feminino' à dança e o 'masculino' ao futebol, como representações inatas e universais" (Nicolino, 2020, p.21). Nesse sentido, para Nicolino (2020), isso significa refletir que "gênero vem sendo ensinado e que as práticas corporais ao mesmo tempo em que possibilitam desestabilizar prerrogativas biológicas essencializantes que justificam desigualdades, também podem contribuir para reproduzi-las" (Nicolino, 2020, p.21).

Assim, percebemos que estes alunos inquietam a ordem escolar, não apenas por possuírem formas físicas, vestimentas, afinidades esportivas, modos de ser que não alimentam nenhum dos padrões femininos ou masculino impostos. Entretanto, eles também incomodam, porque marcam reprimindo as atitudes e currículos solidificados e convidam para a outros possíveis.

Diante de uma ocupação generificada na quadra da escola, da ocupação do espaço físico nos intervalos, com unanimidade da diferenciação do jogo do queimado para meninas e do futsal para os meninos, frisamos que a escola tem uma outra função social, que não deveria ser de validação dos processos neoliberais de governamento dos corpos. Entretanto, deveria ser espaço crítico de validação de contracondutas (Foucault, 1999). Inquietar-se com esses modelos de categorizações dos corpos deve ser um passo inicial para planejamento de atitudes outras divergentes das ações já normalizadas.

Assim, quando os colegas apoiam a presença de Nay e negam a presença de Dante diante nos jogos escolares, reproduzem a negação de corpos não generificados e demonstram abjeção, intolerância com a presença das identidades fluídas e/ou talvez não- binária de Dante. Ditam que o mesmo "*não sabe jogar*", ao mesmo tempo que reproduzem e propagam o discurso de que "*futebol não é para essas meninas, nem para ele*", defendendo que só os meninos (*mas nem todos*) ou meninas habilidosas tem permissão para tal. Isso nos leva a compreensão que essas definições, como um produto cultural estereotipado, dizem muito sobre as desigualdades de gênero, mas revelam também sobre a abordagem que desvaloriza a função de formação cidadã da EDF. Desse modo, Goellner (2012) nos ajuda a compreender que:

> pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico (Goellner, 2012, p. 28).

Esses corpos também marcam, porque dão abertura para composição de currículos que possam se reconfigurar, não apenas pelos encontros das normatividades, mas principalmente pelas relações entre as formas abjetas de viver. Para Ranniery (2017), diante desses modos de habitar o mundo, "é inaceitável que a escola não tenha um papel na vida, ainda que este papel seja substancialmente diferente do que se imagina [...]" (Ranniery, 2017. p.23 e 24). Com isso, em meio às existências e funcionamentos de corpos que marcam, eles se apresentam com uma função fundamental de desestabilizar currículos generalistas e dar espaço para inventar currículos desestabilizadores. Seus discursos ou silêncios apresentam novos conflitos, são desafios para pensar, justamente, em um outro currículo da EDF, que repense o modelo de supervalorização da esportivização na escola.

Nessa mesma direção, e com o desejo de ecoar outros possíveis, aprofundaremos esse desejo de um currículo pulsante a partir do próximo capítulo, como uma possibilidade de reflexão para o que defendemos como: "Currículo-utopia". Assim como Dante e Nay, agora apresentamos Emily, uma aluna trans que também tenciona o espaço escolar de modo marcante, e corajoso, como um corpo dissidente que recusa a binarização dos esportes da escola. Sua existência necessita de um currículo que a reconheça, um currículo que também é produzido por ela, que abrace as situações que emergem no território escolar. Ainda que em

passos lentos, vamos observando que a escola começa a ver, ouvir e sentir, o que antes poderia estar camuflado ou até escancarado, como os preconceitos ou o respeito, às inclusões ou exclusões, os silêncios ou os gritos, as presenças ou ausências e, assim, vamos percebendo pequenas ações, que atuam como contracondutas, que vão compondo um currículo-utopia para que Emily e outros corpos possam se afirmar e habitar.

6 UM CURRÍCULO-UTOPIA PARA EMILY HABITAR

Inspirando-se na contrassexualidade de Preciado (2017) e no currículo cultural que está sempre em constante produção, segundo Marcos Neira (2024), propomos refletir sobre um currículo utópico na Educação Física Escolar – possível também para demais componentes curriculares – que permite que corpos outros possam habitar nos cenários

escolares. Nessa proposta reflexiva, desejamos o reconhecimento do currículo como um constante processo inacabado, ou seja, não desejamos um currículo-receita, que possui um destino final, mas um processo possível que nos condiciona a caminhar.

Nesse sentido, porque currículo-utopia? Porque a utopia se alimenta de sonhos possíveis, não como ilusões, mas como algo que celebre incertezas, que ainda não sabemos, mas que nos coloca em aventura que impede de parar, de desistir. Como referenciado por Eduardo Galeano, "a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (Galeano, 1993, p.230).

Sendo assim, é com os referenciais de um currículo cultural contrassexual, que desejamos afirmar o caráter sempre inconcluso, de possibilidades aventureiras do currículo escolar, como possibilidade de resistência dos mecanismos normalizadores e disciplinares dos corpos. Um currículo-utopia, que se alimente das aprendizagens dos conflitos, que se permite ao erro, ao sonho e desejos coletivos, feito de entrelaçamentos. Com isso, sob inspiração do currículo cultural Augusto e Neira (2021), que nos direcionam a esses caminhos, quando afirmam que:

> permitamo-nos o flagrante com os pensamentos duvidosos e aventureiros. Pensemos em propostas em que as diferenças sejam valorizadas e potencializadas, em que as vozes ecoem, em que corpos se movam, em que as culturas antes deixadas de lado estejam presentes, em que os corpos *in transe* não sejam boicotados. Isso é caos, é abrir mão do que foi ensinado sobre o que é a escola e o fazer docente. É abdicar do controle tão esperado daqueles corpos-crianças (que chegam sempre cheios de vida, de pulsões e que são interditados pela sede de controle e de organização). É acreditar que, no caos, podem surgir fagulhas criativas que impulsionem esses corpos falantes para caminhos outros. E sem a segurança de quais serão (Augusto; Neira, 2021, p.07).

Diante disso, trazemos neste capítulo outros cenários do cotidiano observado, que oportunizam um diálogo com autores que defendem o currículo cultural contrassexual e, por isso, nos ajudam a problematizar as práticas pedagógicas que (re) produzem desigualdades, mas também permitem possibilidades outras. Assim, ele se diferencia dos demais capítulos porque traz a analítica de contracondutas a partir das experiências observadas, sob a inspiração em práticas pedagógicas e artísticas mais inclusivas.

Desse modo, as contracondutas refletem ações de um currículo-utopia que celebre a diferença, que valorize a potência dos conflitos, da criação, de corpos multiculturais, e que autorizem e engendrem corpos possíveis. Além disso, como nos afirma Preciado (2022): "Por trás das máscaras de feminilidade e masculinidade dominantes, por trás das máscaras de heterossexualidade normativa, existem, de fato, múltiplas formas de resistência e desvio" (Preciado, 2022, p. 292). Desse modo, se faz necessário que currículos sejam utópicos, que sejam produzidos pelas experiências práticas, abertos a olhar os conflitos como produção, olhando as cenas reais de aulas e de seus autores para problematizarmos a produção de desigualdades.

Sob estas considerações, o convite aqui é pensar em algo que ainda não sei o que pode se tornar, mas que reflita a criação de espaços e currículos que desestabilizem a norma, para imaginar outros modos de ser e estar na escola. Assim, argumentamos que o currículo da EDF precisa ser desestabilizado por uma lógica utópica que valorize a diversidade humana para que ela seja potencializada, que questione os dispositivos históricos e neoliberais de controle sobre os corpos – como os esportes, e a militarização – e, sobretudo, que valorize expressões criativas inspiradas pela arte, abrindo espaços para corpos e saberes desviantes, para que corpos, como o da aluna trans Emily, também possam habitar.

No capítulo anterior, trouxemos as observações refletidas anteriormente sobre Dante e Nay enquanto corpos alunos que "marcam", porque criam um "caos" escolar, através de seus corpos que escapam à norma. Nesse cenário, era comum que em datas comemorativas, a escola promovesse aulas mais dinâmicas, momentos de interação coletiva como campeonatos, desafios de perguntas e respostas, tanto em sala de aula quanto na quadra e pátio escolar. Como apresentado, em agosto ocorreram os jogos escolares, nos quais Nay teve a autorização de participação dos jogos, em resumo, permitiram sobre a justificativa de ela ser *"boa de bola*". Já em outubro de 2023, em alusão ao dia das crianças, houve uma outra proposta de campeonato, desta vez com jogos e brincadeiras populares integrados, com uma organização que provocou vários tensionamentos, os quais veremos a seguir. Entretanto, para este capítulo, nos inspiramos nos territórios transgressores de Emily, aluna trans, que, de modo mais enfático, performava sua feminilidade desde muito cedo, segundo a mesma. Ela nos ajuda a tencionar e interpelar inúmeras reflexões para sonharmos com um currículo habitável, mutável, acolhedor e utópico, que permite o processo de criação em seu trajeto.

6.1 O currículo-utopia é trans

Emily, 15 anos, branca, estudante do nono ano, é uma aluna que não se identifica com gênero designado em seu nascimento, ainda não tinha conseguido mudar seu nome social, e apesar de os pais não terem feito a mudança, a tratavam como Emily. Ela sempre reforçava que se auto identificava como menina, por isso todos a deveriam tratar pelo pronome feminino. Muitos professores a acolhiam, enquanto outros claramente desprezavam sua performance, principalmente ao ver seu nome masculino na caderneta. Entretanto, a pedido da mãe, ela tinha seu nome EMILY, escrito a lápis pela secretaria escolar, em todas cadernetas. Com sua reivindicação estética para a composição dos eventos escolares, tencionou as normas de gênero daquele cenário escolar e escancarava os limites do que era dito permitido e silenciado nas estruturas disciplinares. Ela ecoava e lutava para existir plenamente com sua performance de gênero.

Na primeira semana de outubro de 2023, a escola promoveu um torneio interno com jogos e brincadeiras populares (cabo de guerra, queimado, bola ao cesto, amarelinha africana, dama, dentre outros), que foram realizadas sem divisão de categorias, separados apenas por turma. Apenas o jogo de futsal tinha as categorias masculina e feminina. O evento ocorreu em dois dias consecutivos. Muitas situações foram questionadas devido à separação por turmas e todas argumentações chegavam na justificativa de que algumas turmas tinham mais meninos e por isso os jogos eram injustos. Também mencionaram que determinadas turmas tinham meninos e meninas mais habilidosos. Argumentaram que muitos já participam de escolinhas de handebol, atletismo, futebol e, por isso, não iriam participar se continuassem com essa organização.

Entretanto, os professores estavam convencidos que essa seria a melhor opção para um momento de aprendizagens, interação e diversão. Sem dúvidas, ao levantarem tais questões, os próprios alunos já estavam produzindo reflexões imensamente importantes para seu desenvolvimento. Além disso, a escola não é apenas uma amostra da sociedade, ela é uma instituição social; nela também encontramos os diversos conflitos sociais, onde também se constrói o que é considerado adequado e justo, a partir de suas experiências, relações e contextos. Por isso, a problematização sobre as categorias, as habilidades, gênero ou raça, é um exercício reflexivo sobre as desigualdades e justiças sociais que precisamos reconhecer.

Assim, através dos jogos e demais intervenções escolares, os professores conduzem algo fundamental na formação deles, a argumentação, a visão crítica, a distração, a hipercompetição, pois todos ganham quando estão aprendendo a perder e a ganhar. Analisar essas complexidades da vida, que também encontrarão para além dos muros da escola, os farão enxergar e valorizar a diversidade que compõe nossos contextos, a construir relações mais equitativas, problematizar as desigualdades e, sobretudo, reconhecer que, em um mundo que segrega, o que mais importa é conseguirmos incluir o máximo de corpos possíveis. Diante disso, nos deparamos com a reflexão de Butler, considerando que ao pensarmos no desejo do cuidado com o outro:

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

Com as justificativas defendidas pelos alunos, os professores entendiam que eles estavam motivados, não apenas pelas normas e desigualdades socialmente estabelecidas, mas pela intrínseca cultura de competições exacerbadas. Segundo os docentes, essa cultura competitiva estava muito presente na comunidade externa à escola, afinal, também existe muita competição de bairros, e nesse jogo real da vida, sua classe social selecionava-os, categorizava-os e ditava quem pode existir.

No entanto, um dos professores de EDF, sempre mencionava que desejava (re) significar as propostas educativas, trazendo uma cultura mais cooperativa, sem deixar de reconhecer que a competição também ensina, à medida que não tenha um fim em si mesma. Nesse sentido, com a reflexão de Butler (2017) e relacionando as tentativas de produção e reconstrução do outro, compreendemos que é fundamental o exercício de questionar o que está posto, as injustiças, considerando que incluir não é encaixar nossos alunos nas regras existentes, mas questioná-las. A competição faz parte de seus modos de sobrevivência, dita quem fica, muitas vezes de forma violenta, outras vezes camuflada de inclusão.

Outrossim, foram observadas diversas situações em que as desigualdades se manifestavam, por meio das falas dos alunos sobre os corpos físicos das meninas e suas habilidades corporais. Essa percepção se aproxima das considerações de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), que apontam que, “ao mesmo tempo que se fala da segregação dos não

habilidosos, independentemente do gênero, o que se intensificava são práticas competitivas" (Altmann, Ayoub e Amaral, 2011, p.499).

Desde o primeiro dia de jogos, a aluna Emily solicitou à coordenação, direção e organizadores, que eram os professores de EDF, que permitissem completar o time feminino do futsal, assim como tinha acontecido com Nay (Emily não tinha o hábito de jogar futsal). Apesar de meu corpo inteiro "falar" através dos meus gestos e minhas expressões de positividade, tentei não iniciar a argumentação; queria que isso partisse dos demais. Afinal, após alguns meses de pesquisa, já estava convencida que as discussões de gêneros se inseriam com mais atenção, já conotavam outros olhares, por parte da equipe e, sem dúvidas, minha pesquisava já ecoava, a ponto de fazer todos refletirem suas atitudes. Como eu desejava, a solicitação foi aprovada previamente pelos professores, que até instruíram a aluna emponderando à mesma e, de modo unânime, todos concordaram. A fala de um dos professores foi marcante ao instruir a aluna que ficasse preparada para os conflitos que iriam se estabelecer, mas que se mantivesse firme, que desse o seu melhor.

Certa de que essa seria uma ótima oportunidade, não apenas para o sentimento de pertencimento da aluna, de valorização da sua identidade e desejos, mas, sobretudo, para mostrar que esses territórios com suas categorizações, também podem/devem ser inclusivos e que ela pode subverter às linhas duras desses espaços. Mais do que uma simples permissão, era uma fenda aberta do que um dia pode ter sido inegociável. Era uma brecha mínima, mas significativa para oportunizar que outros corpos possam ocupar o centro da quadra, que possam ser acolhidos na dinâmica coletiva de um jogo. Mesmo nos limites estabelecidos pela escola, ceder um pouco do seu chão, driblava preconceitos e tentava derrubar alguns muros solidificados nos preceitos da norma. A sensação obtida é que, mais uma vez, uma aluna abria uma nova brecha para que nessa atitude e permissão, mais um corpo possível pudesse existir.

Como já era de se esperar, essa atitude dos professores incomodou a muitos. Não apenas observamos, mas também intervimos (professores e direção) diante de várias falas de desprezo, por parte de alguns alunos, julgando que era injusto "*um homem participar*". Outras falas reforçavam o ódio sobre Emily, julgando que ela apenas "*se vestia como mulher, que ela não era mulher*". Apesar de percebermos a não aprovação por parte de outros da equipe docente, eles não expressavam em palavras, apenas em gestos e expressões.

Os alunos que proferiram falas homofóbicas só pararam quando foram notificados, e informados que seriam desclassificados para os demais jogos. Muitas meninas acolheram a

presença de Emily no jogo, enquanto outras duas, do time adversário, não concordavam. Na fala de uma aluna, que se opôs à presença de Emily, expressou-se que não se importava se "*era menino ou menina*", pois alegavam que "*ela não sabe jogar mesmo!* ".

Isso nos direciona a refletir que, naquele momento, a questão de gênero estava secundária diante da percepção da falta de habilidade de Emily. Entretanto, com isso consideramos que essa associação entre desempenho esportivo também deslegitima a presença de Emily, condicionando-a à sua falta de competência técnica. Essa fala sobre sua falta de habilidade no jogo escancara a lógica de desempenho, que também estabelece uma lógica excludente, se distanciando dos princípios de acolhimento e das diversidades que todo ambiente escolar deveria valorizar, para que Emily pudesse compor o time simplesmente pelo seu bem-estar. Esse cenário também reflete as problematizações trazidas por Augusto (2022), quando afirma que:

> a lógica capitalista de disputa, de valorização da meritocracia com a máxima de que, pelo esforço, se atingirá o ideal (como se chegar a esse padrão fosse a única alternativa possível), de referendar a lógica desenvolvimentista, na qual a busca pelo melhor desempenho é o objetivo, está diretamente relacionada com a construção de corpos guiados por uma lógica binária heteronormativa. Essa política de ranqueamento (que acontece na aula, mas também está presente em outros espaços cotidianos das crianças, sempre moldando seus corpos), atua como uma tecnologia de governo e de gênero, de maneira a organizar as crianças nessa ordem de habilidade que dita normas e cria padrões a serem seguidos e atingidos (Augusto, 2022, p.111).

Com isso, vemos que os conflitos estabelecidos, fazem parte de vários processos constituídos pela lógica binária, pelos desejos de desempenho para os modos de sobrevivência das competições do jogo e da vida real. Ou seja, a escola sendo claramente o lugar dos imperativos de competição e desempenho, sendo estes, os princípios que estabelecem que argumentos como esse sejam legítimos, frutos da racionalidade da governamentalidade neoliberal. Para Cardoso e Christo Neto (2024): "mais do que administrar corpos, como se fazia nas sociedades disciplinares, o neoliberalismo visa gerenciar as mentes de tal maneira que o sujeito esteja plenamente engajado nas atividades que se espera que ele cumpra" (Cardoso; Christo Neto, 2024, p.77).

6.2 O currículo-utopia tem repulsa pela competição

Ao longo de minha experiência na escola, nas observações das aulas de EDF, percebi algumas tentativas dos dois professores da área em modificar suas práticas com a inserção de novos conteúdos, como ginástica, lutas e handebol. As atividades com base na prática corporal de lutas era a capoeira, que atraía muito os alunos por sua prática ser comum no cotidiano, pois já participavam de grupos de capoeira em suas localidades. As teorizações também pareciam envolver grande parte da turma, pois um dos professores trouxe, em sua abordagem de aula, profundas reflexões sobre o campo de luta histórico e social ndsse conteúdo, ou seja, não apenas sua didática prática envolvia a maioria, mas também a reflexão levantada sobre a capoeira como grande símbolo de resistência.

Entretanto, ainda assim, podemos considerar que, na maioria das vezes, na prática, era sempre o futsal que os alunos preferiam; já as meninas, sempre escolhiam o jogo popular queimado[25]. Para que a aula "fluísse" melhor, havia um acordo entre os professores e alunos, que era um momento de escolha livre da aula prática. Os professores justificam que só com esse momento de "escolha livre" era possível ter acordos para uma aula mais tranquila, pois segundo um dos professores: "*não dá para tirar o futsal deles, a bola rolando na quadra, sempre vence*". Além disso, ambos justificaram que, por mais que eles proponham atividades coletivas, cooperativas e diversificadas, *"eles fazem desmotivados, pois sempre irão preferir queimado e o futsal"*.

Acredito que essa escolha e liberação ao futsal não se tratava apenas de uma questão cultural, mas essa predominância era também devido aos recursos e às abordagens pedagógicas, como a falta de materiais pedagógicos adequados, quadra descoberta, e materiais limitados, também eram uma razão para o futsal estar sempre presente e os professores cederem. Tudo isso, dificultava a diversificação das práticas e, por isso, havia oportunidades e variações reduzidas das atividades, assim como uma abordagem sempre mais competitiva e menos cooperativa entres os alunos. Na pesquisa de Mestrado de Félix, ele afirma que:

> outro fator que agrava a questão das relações sociais durante as aulas de Educação Física é a competitividade exacerbada existente entre os alunos

[25] O jogo, do "queimado", ou queimada, baleô, baleado, é um jogo coletivo tradicionalmente praticado nas escolas e fora dela. Consiste em dois times, cada um em seu território demarcado com o objetivo de acertar a bola (queimar) nos jogadores adversários para ir eliminando-os. Faz parte dos objetos de conhecimento "jogos e brincadeiras tradicionais" das aulas de Educação Física.

> que, por vezes, resultam em atitudes excludentes - competitividade que, de acordo com Peachter (2013), é justificada pela questão cultural de que em algumas comunidades a masculinidade dos indivíduos tem associação à sua competência nos esportes (Félix, 2025, p.19-20).

Como professora da área, reconheço as tantas limitações cotidianas, as quais nem sempre conseguimos controlar, e que é preciso conquistar nossos alunos para que se sintam pertencentes em seus territórios de aprendizagem. No entanto, também é preciso compreender que o cotidiano escolar exige reinvenção constante e o cuidado pedagógico em cedermos a rotinas de "liberdade prática". Isso implica reconhecer que, ao ceder, podemos negligenciar novas possibilidades e inclusões para muitos dos nossos alunos, que precisam de mais experiências e fruições possíveis.

Como base na perspectiva de Chauí (2011) quanto a um corpo potente em Espinosa, "um corpo humano é tanto mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração e à transformação, quanto mais ricas e complexas forem suas relações com outros corpos, isto é, quanto mais amplo e complexo for o sistema das afecções corporais" (Chauí, 2011, p.62). Desse modo, ao proporcionarmos uma diversidade de práticas e experimentações nas aulas de EDF, envolvendo diferentes habilidades, desafios corporais, individuais e, sobretudo, coletivos, conduzimos os nossos alunos para modos potentes de fruição no mundo e dos afectos que os atravessam. Como nos afirma Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p.497):

> [...] a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e seu repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal, incluindo o desenvolvimento de habilidades. Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p.497).

Com isso, diversificar conteúdos, potencializa e enriquece as complexas relações. Os jogos cooperativos, brincadeiras populares, danças, esportes alternativos, lutas, atividades de expressão corporal são exemplos disso. Assim, fortalecemos seus corpos, potencializando a vida em suas diversas esferas, rompendo a lógica que associa os marcadores sociais aos seus corpos ditos ideais.

O contrário disso pode resultar em uma rotina de EDF escolar que reproduz desigualdades e exclui os menos habilidosos, limitando as práticas dominantes aos corpos e

gêneros dominantes. No cotidiano escolar, qualquer escolha e não escolha pode ser um ato que privilegia corpos, hegemoniza e categoriza. Berenice Bento (2020) aponta que tanto as categorias de gênero como raça, historicamente, foram construídas para produzir e sustentar diferenças que hierarquizam e tencionam desigualdades. Ou seja, para ela, raça e gênero foram usados para justificar desigualdades, naturalizando desejos e comportamentos. Nesse prisma, na EDF escolar, predominam conteúdos que reforçam hierarquias, competências físicas a determinados corpos e silencia outros tantos.

Sobre estas considerações, Neira (2021) nos afirma que "sempre há quem defenda que a instituição educativa se torne um celeiro de atletas e o professor ou professora alguém que simultaneamente proporcione uma base esportiva geral, a fim de granjear futuros talentos. No imaginário dos incautos essa é a fórmula do sucesso" (Neira, 2021, p.02). Na cidade da EMEF pesquisada, há uma grande mobilização com os preparativos para os Jogos Municipais que reúne escolas, apesar de o esporte estar em evidência nas aulas, os professores se posicionam contrários à tentativa de determinação das aulas enquanto um preparatório de atletas. No entanto, o fenômeno esportivo e a racionalização competitiva sempre foram e ainda são um grande instrumento de poder para formação de subjetividades disciplinares e do governo dos corpos.

Para Bronikowski *et al*. (2019), enquanto um fenômeno mundial, o esporte reflete as tendências sociais de sua época. Por isso, chamamos a atenção para análise dos sentidos dos usos políticos dos esportes, que, desde seus primeiros vestígios até os dias atuais, sempre estiveram relacionados a instituições de interesse político e, portanto, analisamos como um grande fenômeno que intervém no corpo social, de modo a satisfazer os mesmos princípios da governamentalidade neoliberal, ou seja, age como um dispositivo que "conduz a conduta dos homens" (Foucault, 2008, p. 258), motivo pelo qual, a subjetividade competitiva sempre encontrará terreno para se solidificar, ampliar e governar os corpos.

As primeiras manifestações de práticas corporais, na Grécia Antiga e no Império Romano, deram a abertura para a construção do esporte moderno e em sua contingência histórica manteve muitas de suas finalidades para o atual fenômeno esportivo contemporâneo. Desde a educação grega antiga, as primeiras atividades de ginástica e atléticas faziam parte da formação integral; a preparação dos corpos remontava valores morais, religiosos, bem como, serviam de preparação física para as guerras (Godoy, 1996). Já em Roma, com seus jogos e lutas públicas produzidas como grandes espetáculos, ampliavam-se seus princípios para a

famosa “Política de Pão e Circo”. Principalmente nesse cenário, a instrumentalização dos jogos era eminentemente para consolidar o poder imperial sobre o povo, espetáculos que controlavam as tensões sociais, ou seja, os jogos romanos eram politicamente usados para distrações, evitando as revoltas populares.

Com o surgimento dos métodos da ginástica europeia, que se voltava incialmente para um outro desenvolvimento pedagógico de melhoria da saúde da população, logo, refinaram-se seus objetivos para a manutenção higiênica e a preparação física para o serviço militar, bem como para a propagação ideológica nacionalista. Especificamente no Brasil, segundo Oliveira (2004):

> o surgimento das primeiras escolas superiores de Educação Física foi: “Implantada por militares em diversos países, a Educação Física objetivava unicamente o treinamento físico-militar, necessário à sua formação. [...] O professor de Educação Física passou a assumir o papel de preparador físico, incorporou às suas aulas exercícios de ordem unida e tornou-se um "disciplinador por excelência” (Oliveira, 2004, p.97).

Nessa direção, vamos reconhecendo que as bases históricas que fundamentaram os primeiros jogos e disputas do mundo, bem como as primeiras formações em Educação Física, encontravam respaldos nas práticas militares. Entretanto, o esporte, tal como o conhecemos, é uma criação específica do mundo moderno (Sevcenko, 2001, p. 106). Assim, as modalidades esportivas só passam a ser regulamentadas a partir do cenário de desenvolvimento industrial. O que primeiro passou a ser utilizado pela burguesia, como lazer e recreação, abre espaço para o Esporte Moderno, instrumento de disciplina e doutrinação dos corpos operários, com argumentos disfarçados de higienização.

Entretanto, os Jogos Olímpicos foram o grande responsável pela propagação dos esportes no mundo e, apesar de suas institucionalizações independentes, continuou sendo um modo de captura pelos estados nacionais, tornando-se das maiores armas mercadológicas das indústrias culturais e midiáticas do mundo capitalista (Sigoli; Junior, 2004). Diante disso, o fenômeno esportivo mundial, desde as primeiras edições das olimpíadas, passa a representar as várias estratégias para produção de subjetividades patrióticas e, em benefício próprio, o estado opera sobre os corpos dos atletas e sobre a disputa por prestígio político. Nessa direção Sigoli e Junior (2004) também reafirmam que o esporte se tornou uma grande arma de ideologia política, exemplificando que durante o contexto da Guerra Fria:

> [...] o esporte foi usado como instrumento ideológico e de propaganda por ocasião de competições internacionais e Jogos Olímpicos. Foi uma arma simbólica dos blocos opostos, transformando piscinas, ginásios e estádios em campos de batalha. As vitórias esportivas foram usadas para reafirmar o prestígio político e a soberania de cada regime. As pressões resultantes da Guerra Fria foram sentidas nas disputas esportivas causando grande rivalidade entre os atletas. A mídia difundiu esse confronto, inflamando os sentimentos nacionalistas das populações (Sigoli e Junior, 2004, p.117)

Tudo isso evoluiu para o que hoje chamamos de esporte contemporâneo. Nesse cenário, a representação esportiva tornou-se um grande produto de consumo, sob a ótica econômica das políticas neoliberais. A incorporação da mídia, influenciou diretamente na realização dos jogos, suas regras, horários de transmissão, ao invés de ser ideal para prática esportiva; os horários passam a ser favoráveis à audiência televisiva, ou seja, o esporte espetáculo torna-se um grande show de entretenimento e adoração aos atletas-heróis. Como nos afirma Bracht (1997), "a ideia defendida e disseminada (e falsa) é a de que para termos uma população ativa esportiva e fisicamente precisamos de heróis esportivos que atuariam como exemplos" (Bracht, 1997, p.87).

Além disso, importa frisar que o esporte foi e é instrumentalizado em consonância com o contexto histórico contingencial. Ele foi mobilizado como ferramenta disciplinadora dos corpos, entrelaçado por projetos higienistas, nacionalistas, e até racialmente excludente, como evidenciado na Alemanha nazista (Rolmes, 1974). Isso nos revela sobre o quanto a produção dos corpos atléticos, para além das evidências biológicas produzidas pelas ciências modernas, também foi altamente regulada e construída por normas sócio-históricas, que moldam os comportamentos e nossas subjetividades.

Entretanto, mesmo com todas essas influências, o esporte permanece ancorado em suas configurações primárias; a busca incessante pelas vitórias, por superação, pela consagração de "ser o melhor", ou seja, pelos princípios da competição, são reforçadas como naturais, na sociedade atual. No entanto, sob a égide da racionalidade neoliberal, que dita as formas de ser, pensar e agir, o esporte sustenta-se ainda mais como um dispositivo que legitima hierarquias, a lógica da meritocracia.

Dardot e Laval (2016), consideram que o neoliberalismo age na produção de um sujeito transformado em um competidor por excelência, ou seja, concentrado na superação do adversário e, principalmente, de si mesmo, assim como um atleta em seu regime de

autosuperação constante. Assim, seus principais parâmetros de desempenho estão sempre condicionados aos seus próprios padrões, estes que não cessam.

Nesse mesmo sentido, para Bracht (1997), é no mundo contemporâneo que o esporte passa a compor as estruturas neoliberais do mercado, transformando-se numa grande instituição financeira, que dita várias regras do mercado mundial. Isso atinge as diferentes instituições educativas, desde as religiosas, militares, e órgãos estatais e /ou privados, bem como os currículos escolares, tornando o desempenho competitivo o principal valor educacional universal. Assim, no cenário escolar, o modo como operamos os esportes, guiados pela governamentalidade neoliberal, faz dele um dispositivo de controle da coletividade e da liberdade individual.

Essa é uma outra consideração importante, que tem determinado exclusões diante desse componente curricular. Em consequência ao aumento de grandes eventos esportivos, a expectativa de busca por jovens talentosos e a busca por medalhas têm colocado sobre a Educação Física escolar a responsabilidade de preparação esportiva. Analisamos que há uma certa pressão por parte dos alunos, de alguns profissionais da gestão, bem como de outras instituições educativas da cidade de São Cristóvão-SE, que adotam essa perspectiva de treinamento nas aulas para o esporte de rendimento e de espetáculo, gerando a busca por prestígios das escolas medalhistas.

No contexto observado, isso também é muito propagado entre pais de alunos, alunos e o corpo escolar como um todo, como se fosse uma avaliação de desempenho das escolas que "melhor prepara" seus alunos, e nas quais observamos uma certa rivalidade entre alguns diretores, incluindo os da EMEF pesquisada. Assim, podemos afirmar, também, que a EDF sempre foi uma área inserida, de certo modo, a uma relativa autorização de muitos, que tendenciam, postulam suas práticas e julgam as habilidades que se pretendem construir nos corpos escolares.

Tudo isso nos ajuda a refletir sobre o quanto as ações escolares são atravessadas por um esporte escolar, que é reflexo do seu aparato social externo, que reproduz desigualdades diversas, de gênero, raça e desempenho, reforçando o silenciamento das experiências dissidentes. É nesse cenário que a EDF escolar, frequentemente, tem se consolidado pela valorização de práticas baseadas na padronização de desempenhos, competição e habilidades físicas ou por, simplesmente, não problematizar tudo isso em sala.

Como afirmamos anteriormente, os professores afirmavam que iam de contração à proposta da secretaria de esporte do município, que frequentemente visitava a escola para questionar se estavam "preparando os alunos para os jogos municipais". Essas visitas e posições geraram alguns desconfortos entre os professores e, juntos, consolidamos alguns posicionamentos, expressando a função pedagógica inclusiva escolar, e não preparatória esportiva. Com isso, reconhecemos que o esporte e seus princípios competitivos encontram no neoliberalismo, ou vice-versa, a força para sua solidificação nas diferentes instâncias educativas do corpo, naturalizando e universalizando o princípio do desempenho competitivo.

Nessa direção, para Neira (2021), é necessário desmontar esse raciocínio, uma vez que a escola se relaciona com o educacional e não com o sistema esportivo. De fato, "é verdade que a maioria das crianças estabelece um primeiro contato com o esporte nesse ambiente, mas isso é muito diferente de responsabilizar a escola pela formação de atletas" (Neira, 2021, p.02). Com isso, não negamos que o gosto e os talentos para os esportes sejam desenvolvidos a partir das aulas ou que elas possam despertar seus desejos e sonhos para o alto rendimento.

Sabemos que as marcas centrais da governamentalidade do neoliberalismo encontram formas não violentas e sutis, refletidas e calculadas de governar os outros e a si mesmo (Foucault, 1995). É nessa direção que também podemos caminhar, com sutis modos de desmontes dessas marcas. Para Dardot e Laval (2016), a concorrência é o princípio organizador de todas as esferas da vida, dificultando, assim, ações solidárias e coletivas. Em suas palavras, "os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis" (Dardot; Laval, 2016, p. 09). Em comparação com a lógica de desempenho esportivo, essa destruição da coletividade do neoliberalismo contradiz a própria natureza coletiva da maioria das práticas esportivas, que embora objetivem a vitória, não podem ser sustentadas sem a coletividade, sem a dinâmica do companheirismo. Afinal, o esporte, enquanto uma prática socialmente construída, entra em tensão com o individualismo estimulado pela racionalidade neoliberal.

Veiga Neto (2000), quando discute sobre os efeitos do neoliberalismo sobre a educação, também nos alerta sobre suas táticas, afirmando que elas operam pela subjetividade, projetando a ideia de que cada um de nós é absolutamente livre para a realização das nossas próprias escolhas, ou seja, desloca a responsabilidade coletiva para o plano subjetivo individual. De modo contraditório, o neoliberalismo captura a escola por diversos meios e o currículo é um deles, encontrando no esporte uma afinidade estrutural.

Nesse sentido, a abordagem do esporte como conteúdo da EDF reforça as marcas subjetivas do neoliberalismo, que encontra solidez ao mesmo tempo em que poderíamos refletir que o esporte por si só faz essa manutenção e ambos se co-produzem.

Nessa direção, observamos que existia naquele espaço pesquisado uma certa concorrência e a busca pelo status de escola medalhista nos esportes, através dos jogos municipais. A gestão escolar, alguns pais de alunos, sempre procuravam os professores para saber das inscrições dos seus filhos nesses jogos. Essa busca era algo que, sem dúvidas, incomodava aos professores de EDF, que não estavam de acordo com o reforço dessa rivalidade, mesmo porque isso foge da responsabilidade de um professor licenciado. Percebia-se que, claramente, as concorrências entre escolas durante os jogos municipais ocorriam pela busca de prestígios para a escola e seus dirigentes. Hoje, essa instrumentalização do esporte na escola é análoga à busca pelo prestígio político internacional, no qual o esporte olímpico se manteve e se solidificou (Sigoli; Junior, 2004).

Ao mesmo tempo que a natureza do esporte responde às subjetividades gestadas pelo neoliberalismo, competição, visibilidades, espetáculos, meritocracia, desempenhos, dentre outros, também vemos que o princípio dos esportes coletivos realiza um escape mínimo. Isso porque a busca pela vitória nos esportes coletivos é construída por técnicas e táticas que se efetivam na coletividade, já que não se pontua sozinho; as ações se constroem no coletivo, razão pela qual o esporte pode e deve ser visto como uma ferramenta pedagógica que, ao ser inserida no contexto escolar, necessita de abordagens e fundamentações de acolhimentos da diversidade dos corpos e experimentações.

Apesar da coletividade que o neoliberalismo tende a querer destruir pelos princípios da individualidade, para Dardot e Laval (2016): "tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo, pode encontrar um escape, o esporte coletivo pode ser subvertido" (Dardot; Laval, 2016, p. 99). À medida que em sua abordagem pedagógica construa um esporte da escola, sem a projeção de disciplina e produtividade como princípios, mas a tematização, as problematizações, as reflexões que são mobilizadas pelas relações que se estabelecem na prática, como veremos na seção seguinte.

Contudo, é válido fazermos um deslocamento da crítica, uma vez que a problemática não está essencialmente no esporte como prática corporal, mas nas abordagens e sentidos políticos e subjetividades que são a ele atribuídos, especialmente, no contexto escolar. Ou seja, nossa escolha ética e pedagógica deve ter repulsa aos sentidos que o esporte já carrega

por si mesmo e que, conjuntamente com a governamentalidade neoliberal, se co-produzem. É oportuno delinear que a supremacia da competição não seja um fim supremo nas práticas escolares inclusivas, para podermos reconhecer a prática singular de cada aluno; é preciso oportunizar experimentações, assim como vimos no pedido de Emily, em seus desejos de participação no futsal feminino.

Problematizamos então que, se o contexto já possui várias demarcações de competições da vida real, porque os jogos também precisam invocar a violência simbólica que a supremacia da competição conduz? Ao naturalizarmos os campeonatos, a esportivização nas aulas, a prática sem reflexão, ou mesmo o valor absoluto dos desempenhos e vitórias, corpos como o de Dante, Nay, Emily e tantos outros serão cada vez menos empoderados para sua participação e pertencimento. A ideia é não contribuir com a concorrência como um princípio formador dos sujeitos. Não reforçamos a lógica excludente e hierárquica, ainda que a competição venha com o pretexto de "*preparação para vida real*". Talvez pareça insensato ou sonhador tirar o que mais motiva a maioria dos nossos alunos, a competição, mas também questiono: que futuro a educação terá se quando tudo que sobrar for a fábrica precoce juvenil de projéteis adultos?

Com essas reflexões, não negamos o valor educativo dos esportes, mas problematizo que a vida adulta vai chegar de qualquer modo e, por sinal, ela já é dura o suficiente com a construção da racionalidade competitiva no mundo externo à escola. Por que precisaríamos fazer da escola esse campo de batalha precoce? Apenas para satisfazer aos números de qualidade que beneficiam o IDEB escolar? Nessa direção, não nos referimos à ideia de decompor qualquer ato competitivo, mas refinar suas nuances excludentes para despertarmos novas conexões com o esporte. De fato, ao prepararmos nossos alunos para a vida real, os discursos que sobressaem são os que defendem que a competição é a nova razão do mundo. Entretanto, por que não (re) significar que onde todos ganham, todos também se divertem e aprendem, independente de gênero, raça, cor, etnia ou classe social? Por que é preciso reforçar a competição, quando deveríamos despertar a experimentação? Por isso que o currículo-utopia tem repulsa à competição, pois reconhecemos que, desde sua história aos dias atuais, suas investidas colocam o esporte escolar a serviço da governamentalidade neoliberal, que molda corpos e subjetividades padrões.

Diante disso, também reconhecemos que, ao mesmo modo que o racismo ou gênero "biologizou" as diferenças hierárquicas, insistir em escolhas esportivas dominantes e na

hipercompetitividade, também é um modo de fortalecer os modelos que naturalizam os corpos aptos ou inaptos para as atividades escolares. Por isso, é preciso sempre nos questionarmos sobre as bases que sustentam nossas escolhas e abordagens pedagógicas. Em consonância com Altmann (2016), apesar de avançarmos nos estudos da área, entendemos que ainda é preciso exercícios críticos e constantes para a elaboração de estratégias para uma intervenção pedagógica que permita a problematização das representações de corpo e gênero nas aulas de EDF.

Referente à escolha dos conteúdos, foi também apresentado pelos professores que ela ocorria devido à falta de materiais escolares, a grande justificativa que limitava as aulas à escolha do futsal e do queimado, com pouquíssimas variações pedagógicas. Essa escolha, forçada por conta da limitação dos recursos, garantia uma inserção de grande parte dos alunos, mas uma inserção que não garantia ampliação nas aprendizagens, limitando-se à reprodução e à pouca problematização. Entretanto, ainda havia uma boa parte de alunos que não participava e, muitas das vezes, esses jogos se estendiam por muito mais tempo que apenas os minutos finais de aula.

Na escola havia apenas alguns materiais pedagógicos esportivos, como: cordas, uns três cones quebrados, duas bolas de borracha e a bola de futsal, que pertencia aos professores. No início do ano letivo de 2023, a escola tinha recebido da secretaria de esporte do município, bolas de várias modalidades esportivas, raquetes de *badminton*, entretanto, houve um arrombamento nas salas dos professores e levaram todos materiais esportivos. Até a finalização desta pesquisa não haviam chegado novos materiais que já tinham sido solicitados através de um dos recursos escolares.

Com isso, vemos que essa ação mantinha a repetição de um currículo que silencia diferentes possibilidades e restringe os modos de experimentações corpóreas. Consideramos, também, que a ausência da diversificação dos conteúdos nas aulas de EDF não é apenas uma questão metodológica, mas é também uma forma de desconsiderar a multiplicidade de vivências das juventudes e os desafios sociais que trazem consigo. O professor é uma peça-chave para a mediação e problematização dos marcadores sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nessa direção, Pereira e Ferreira (2024) argumentam que:

> no que tange à prática educativa, acreditamos que ainda cabe à área da Educação Física explorar como e quais são as possibilidades pedagógicas para que professores (as) se apropriem de gênero como uma ferramenta

> analítica, engajem em uma práxis reflexivas e busquem mudanças significativas no contexto escolar. (Pereira e Ferreira, p. 04, 2024)

Certo dia, me aproximei de duas meninas que não costumavam realizar nenhuma prática corporal proposta, pois justificavam que não sabiam jogar, por isso nem tentavam. Em meio às suas justificativas contraditórias, questionei a elas: *como poderiam deixar de jogar porque não sabem, se a ideia aqui é justamente aprender, se divertir aprendendo, fruir e experimentar?* A resposta delas foi que *"na escola tem sempre algum deles só esperando que a gente erre para ficar mangando, então prefiro nem tentar*! "

Tive um misto de sensações diante dessa resposta. Fica evidente que não era apenas o medo do erro que as paralisava, mas a consciência de que o erro na escola não era espaço de experimentação, mas de julgamentos. O cenário da aula de EDF, ou mesmo o jogo, que deveria ser um momento de fruição e descobertas, tornou-se, para essas alunas, um campo de vigilância e exposição de fraquezas. É nesse sentido que evidenciamos a urgência de novas perspectivas nas experiências escolares, como afirmam Altmann, Ayoub e Amaral (2011) "um dos desafios da Educação Física é encontrar maneiras de empoderar meninas e jovens mulheres a sentirem-se mais confiantes e habilidosas a usarem seus corpos, em vez de constrangidas por formas restritivas de padrões corporais de gênero" (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p.498).

De fato, era muito comum ver a exaltação dos erros, ainda mais quando cometido por meninas. Muitos dos sorrisos não eram sinônimo de alegria, não eram brincadeirinhas inocentes, mas o riso atuava como um dispositivo disciplinador, regulador, que controlava quem podia ocupar os espaços e quem deveria ficar à margem, observando. Além disso, aquelas meninas também não estavam apenas recusando a aprendizagem, o jogo, estavam confirmando a internalização da norma que lhes dizia que aquele corpo, aquela possível tentativa ou aquele erro, não eram bem-vindos.

O medo de errar vinha carregado do olhar normativo do outro que, ao expor o seu, regula o outro, não acolhe pelo olhar e não permite hesitações. Nessa direção, as pesquisas anteriores de Moura (2020) e Silva (2020) confirmam que os principais motivos do afastamento de meninas nas aulas de EDF se relacionam com a predominância dos esportes como conteúdo, à percepção da falta de habilidade e à vergonha disso, como também à infraestrutura e equipamentos de aula inadequados, como o exemplo da escola pesquisada, com quadras descobertas.

Sobre estas considerações, acreditamos na necessidade de intensificar o papel transformador do professor de EDF escolar. Sua prática pedagógica não deve consistir em apenas ensinar regras de jogos ou técnicas motoras, muitos menos o "brincar pelo brincar", sem supervisões ou mesmo intervenções reflexivas. Sua ação vai muito mais além; é criar brechas, oportunidades para que corpos não sejam silenciados. Nessa direção, Augusto (2022) afirma que os docentes precisam ser "ávidas/os por pensar uma pluralidade de propostas curriculares que colaborem com a formação de sujeitos mais solidários, gentis, cuidadosos e onde a diferença seja potencializada" (Augusto, 2022, p.108).

Desse modo, o corpo, seu objeto de estudo e intervenção, tem que ser o centro da potência de criação. Os corpos-alunos devem ser estimulados a existir sem o peso constante dos julgamentos e vigilâncias. Mais do que a simples fruição do queimado e do futsal, a tarefa urgente é ensinar a desobediência da reprodução da norma, dos papéis fixos e reivindicar o direito ao erro. Com isso, a única normalidade deveria ser o erro como potencial do corpo que aprende jogando, sem pedir licença nem autorização.

Esse olhar potencial da EDF exige uma transformação no olhar constituinte da produção dos alunos e alunas. Um exemplo disso é a celebrada vitória das aulas mistas como uma conquista. Entretanto, apesar das aulas mistas serem frequentemente celebradas como avanço, ao afirmar que "*meninos e meninas jogam juntos*", isso não tem garantido verdadeiras inclusões. A autorização de aulas mistas, desde a década de 90, nos condicionou a um avanço, mas para diminuirmos a separação de gênero, isso depende muito mais de como os professores intervêm com os discentes (Altmann, 2015, p.113).

Nas pesquisas de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), elas investigam a percepção e ação dos professores da área quanto às aulas mistas, seus resultados identificaram muitos conflitos. Em exemplo disso, apontam que "foram recorrentes afirmações acerca da dificuldade de se trabalhar conjuntamente com meninos e meninas, sobretudo devido à resistência dos/as alunos/as e aos conflitos que se instalam" (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p.496). Nesse cenário, meninos estão sempre conformando suas masculinidades para garantir que, na "mistura", as meninas sejam expostas. No entanto, para Corsino *et al* (2024), com o conflito instaurado, muitos professores "acabam por separar meninos e meninas para fugir dos conflitos os quais são inevitáveis devido às múltiplas formas de resistência exercidas pelas meninas nas relações de poder que surgem durante as aulas" (Corsino *et al,* 2024, p.03).

Para Aaud (2004), no debate internacional sobre as aulas mistas, ela reconhece que, apesar desse alcance ser um avanço, não se tornou suficiente para elucidar as diferenças hierárquicas produzidas na escola. Para ela, "misturar" meninos e meninas, a depender do modo como são conduzidas as aulas atravessadas pelas relações de gênero, pode potencializar relações construtivas ou mesmo intensificar suas hierarquias, garantindo uma ocupação desigual do espaço compartilhado.

Com isso, reconhecemos que as violências de gênero não desaparecem como um passe de mágica diante de aulas mistas, corpos juntos em um mesmo espaço, sem a devida abordagem e reflexões. Pelo contrário, podem reforçar ainda mais as formas sutis ou escancaradas de exclusão, por vezes cruéis e impunes. Quem costuma passar a bola para quem? Quem tem a liberdade de escolher o time? Quem é sempre ridicularizado/a? Quem tem vez e voz ativa na distribuição de regras e quem sempre lidera?

De fato, organizar meninos e meninas em uma dinâmica de jogo, sem os devidos cuidados e reconhecimentos, não garante a superação dos problemas e desigualdades de gênero. Como aponta Bento (2020), tolerar a presença de mulheres não induz respeito; certas atitudes só irão trazer cordialidade nas configurações do racismo ou LGBTfobia, que silenciam as violências em nome de uma superficial inclusão.

Com isso, basta um olhar mais atento e vemos que a simples inserção de meninas em jogos hegemonicamente masculinizados, não garante que as violências contra elas sejam evitadas. As relações são tão importantes, quanto inevitáveis, e os conflitos também, e isso se agrava quando nos espaços de aprendizagem não se refletem nem problematizam essas relações. Como vimos**,** no contexto pesquisado, ao ser atravessado por tantos estereótipos, ainda percebemos que em algumas ações e intenções dos profissionais de EDF, havia tentativas mínimas de resistência.

Com o conhecimento que tinham, com os recursos que possuíam e suas possíveis contracondutas, os dois professores de EDF (assim como outros dois professores, de Artes, como veremos mais à frente) tomavam atitudes que confrontavam os julgamentos de outros professores, funcionários e o que a sociedade em geral, guiados por uma lógica binária normalizaram. Evidenciamos isso com a observação de algumas problematizações realizadas em salas e na quadra de aula.

Observamos, também, que em momentos oportunos houve algumas tentativas de criação e adaptações das regras nos jogos, o que estimulava outras formas de relacionamentos

entre os corpos escolares. Entretanto, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) chamam a atenção justificando que "no que se refere às alterações de regras nos jogos, embora válidas, de modo a democratizar a participação de todos, há de se ter atenção para que as dificuldades das meninas não sejam ainda mais visibilizadas ou que outros menos habilidosos continuem excluídos da prática" (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p. 498).

Contudo, partimos para uma analítica que reflete sobre a criação de territórios de subversão, que desequilibre essa condição que dita que os corpos escolares precisam concorrer entre si. Acreditamos que as disputas que crianças e adolescentes devem enfrentar é a justa reflexão e problematização orientada de suas relações corpóreas e subjetividades, que vão sendo produzidas, desterritorializadas e reconstruídas ao longo do processo de aprendizagem.

6.3 O currículo-utopia tem corpo e é artista

As propostas de Preciado (2017) vão em defesa da substituição do contrato social que "denominamos Natureza por um contrato contrassexual" (Preciado, 2017, p.21), por isso não se refere a uma nova natureza; ao contrário disso, ele propõe "o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros" (Preciado, 2017, p.21). Desse modo, "as práticas contrassexuais [...] devem ser compreendidas como tecnologias de resistência, dito de outra maneira, como formas de contradisciplina sexual" (Preciado, 2017, p.22). Nesse sentido, vemos que essa proposta de Preciado também é contemplada pelas ações de um currículo utópico, porque evidencia algumas vozes em cena, que foram ouvidas neste cenário escolar, e aposta uma brecha contrassexual como refletiremos a seguir.

Diante do cenário de disputa do jogo em que Emily estava inserida, os conflitos homofóbicos provocados por alguns colegas foram cessados apenas momentaneamente, após intervenções dos professores. Emily foi escolhida para tentar o gol final, que definiria a vitória. Com o resultado positivo, os conflitos se estenderam entre os alunos, com a prerrogativa de que "*tudo foi injusto*", abrindo espaços para diálogos intensos. Essas dúvidas e julgamentos por parte dos alunos e até de outros professores, exigiram novos rumos dos professores, novos gestos e escutas em sala, o que consideramos um "caos produtivo".

Diante disso, reconhecemos que o caos é produtivo, porque os conflitos são tão inevitáveis quanto necessários. A escola, por sua vez, emergiu em um dos seus potenciais problematizadores, não deixando de reconhecer os tristes incômodos vivenciados por Emily, mas, com o crivo reflexivo levantado em sala, com a possibilidade de ela ser ouvida, defendida, o conflito trouxe possibilidades potenciais de criação, abriu rachaduras na fortaleza heternormativa binária, permitindo que algo incerto, porém relativamente novo naquele contexto, mesmo que provisório, tenha sido uma experiência formativa.

Com isso, acreditamos que toda vez que uma prática mínima de liberdade tenta se estabelecer em espaços rígidos, surge uma experiência caótica e formativa, pois produz fissuras e, com isso, novos pensamentos e aprendizagens. Augusto (2022) também vai nessa direção, contribuindo com a defesa de um currículo cultural e contrassexual e, por isso, consideramos utópico possível. Em sua tese, ele nos lembra que práticas curriculares, quando planejadas a partir de experiências vividas de forma coletiva e problematizadas, são capazes de produzir novos sentidos às normas atribuídas. Nas palavras de Augusto (2022):

> quando o corpo docente organiza situações didáticas de vivência, leitura e ressignificação, por exemplo, e elas acontecem juntas (já que não existem atividades estanques, elas se entrecruzam), permite-se que as crianças expandam o olhar para essa possibilidade de corpo, essa possibilidade de ler e vivenciar as práticas, e sejam provocadas a produzir atmosferas outras. Aqui se observa a potencialidade dos princípios ético-políticos do currículo cultural para descentralizar sentidos. Próteses com potencial contrassexual (Augusto, 2022, p.113).

Um exemplo dessa expansão de possibilidades foi observado a partir de alguns eventos escolares e propostas de aulas de Artes. Emily e outros colegas tiveram a possibilidade de romper outros gestos cotidianos. Ela teve a participação em outros jogos na categoria feminina, além de participar de desfiles, conforme sempre sonhou, com trajes femininos. Segundo ela, seus pais nunca apoiariam, assim como alguns professores e direção.

A partir da aula de dois professores de Artes, foi possível observar algumas brechas para um currículo utópico, cujo conteúdo abordava uma prática corporal que é comum aos objetos de conhecimento e intervenção pedagógica da Educação Física, as danças regionais. Acreditamos que, quando a arte, o ritmo, o sentido contagiante da dança entra em cena, abrem-se janelas de possibilidades. Sem dúvidas, como nos afirmou Nietzsche (1997), há uma profunda conexão das formas artísticas e a força, a potência da vida, por isso, para ele “temos

a arte a fim de não morrer de verdade" (Nietzche, 1997, p.77). A arte transfigura formas, normas e constitui gênero para além de sua força rítmica; ela cria fissuras para novos ritmos de vida. Sobre o caráter potencial das Artes, Rocha e Dias (2022, p.11) também apresentam que:

> a literatura e as artes, de maneira geral, nos conduzem a deslocamentos, nos atravessam de maneira diferente, com elas conseguimos perceber o mundo para além dos recursos da nossa racionalidade, podemos olhar e perceber com a pele, com o sorriso, com a emoção [...]. Modos de existências ancorados em sentimentos como medo, repulsa, discriminação, violência, são produções do sistema sexo-gênero e, precisam ser desafiados, deslocados, desuniversalizados (Rocha; Dias, 2022, p.11).

Percebi que, nas aulas de Artes, alguns meninos e meninas ocupavam espaços de modos diferentes do que já havia visto nas outras práticas. Isso provocava estranhamentos entre muitos (principalmente funcionários), mas também encantamentos a partir de outros. As cenas representavam a desmistificação de estereótipos, ao se expressarem através de ritmos de matrizes africanas, cujos batuques, fluidez de movimentos e criação coreográfica despertava o engajamento de muitos. No envolvimento das práticas, muitos meninos e meninas participavam juntos da criação e da reflexão dos movimentos.

Sobre estas sensações vivenciadas nas aulas de Artes, Suely Rolnik (2018) explica o quanto a potência da arte, ao dar ao corpo mutações sensíveis do nosso presente, se faz subversiva. Para ela, a arte opera espaços de possíveis existências coletivas e individuais; seu funcionamento é subversivo como uma linha de fuga dos modos de vida estéreis, esses que têm sustentado apenas a produção capitalista. A ideia é pensarmos no movimento de um currículo, como aventureiros, abrindo espaços em que a escola não seja um lugar de adestramento, mas pulsão de vida, para que corpos possíveis possam emergir. Percebemos que a abertura em um jogo categorizado e generificado conduziu as importantes brechas para Emily e, com certeza, para toda comunidade escolar.

Aqueles mesmo meninos que em quadra se mantinham rígidos em suas masculinidades, expressavam sentimentos e emoções com gestos em manifestações, encenações e construções coreográficas. Assim, muitas meninas que costumavam se isolar nas práticas esportivas, bem como Emily, demonstravam suas potencialidades com a fluidez e interações constantes com os seus corpos, unidos e em movimentos.

Foram poucas observações de momentos das aulas de Artes, porém suficientes para apreciar outros daqueles corpos alunos/as. As ações observadas eram de uma turma de 8º ano e fluíam como brechas sensíveis, documentários que chamavam atenção, movimentos ritmados com os batuques afro-brasileiros partilhados com todos, sem exceções, que contradiziam os marcadores raciais e binários. Meninas tocavam e dançavam, assim como os meninos. Corpos habilidosos ou não se expressavam e eram celebrados e valorizados. Não tinha coreografia previamente estabelecida, tinha criação de movimento a partir das emoções engendradas com as letras e melodias. Isso nos redireciona a reconhecer ações no currículo que se importa em "experimentar nas aulas possibilidades variadas de relacionamento, nas quais a diversidade não seja tida como um 'problema', depende de ações pedagógicas atentas a essa dimensão das relações humanas" (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p.499).

Também ouvi alguns professores e funcionários mencionarem que muitos dos nossos alunos se engajavam mais nas atividades artísticas do que no envolvimento com outros conteúdos, chegando a insinuar que "*eram muito bons em movimentar o corpo, mas ruins em movimentar a mente*". Afirmações centralizadas por uma lógica neoliberal de adestramento e rendimento. Questiono, portanto, se não seria a arte mais um modo de expressar novos modos e formas de pensar?

Sem dúvidas, a arte da dança os engajava e produzia fugas e caminhos para construir novas relações. Suas atitudes com a dança e problematizações levantadas nos dizia muito sobre como seus corpos performavam de diferentes modos, diante dos estímulos artísticos que não distinguia o que era feminino ou masculino, muitos menos se importavam com quem ganhava ou perdia. Na abordagem de aula, o conteúdo era um caminho para a não reprodução, para gestar outros possíveis.

No desafio lançado pelo professor, todos deveriam ir somando os seus movimentos construídos de modo individual e coletivo; suas criações eram provisórias e incompletas e precisavam construir sentidos sobre estes movimentos. Assim, desmistificavam preconceitos, sentidos e exerciam, na prática, gestos pulsantes de vida. Sobre estas considerações, Augusto e Neira (2021) afirmam que

> [...]esses mesmos corpos, quando permitidos na escola, quando valorizados em suas diferenças, quando não marcados somente pelas violências que os atravessam, quando entendidos como potência, como performance prostética, podem dar (ou não) outros rumos à ansiedade disciplinadora da escola e da sociedade (Augusto; Neira, 2021, p.07).

Diante disso, como afirmado por Dornelles (2012), “é importante marcar que o corpo é, sempre, resultado provisório e inacabado” (Dornelles, 2012, p. 189), por isso consideramos a chance das produções e construções de possibilidades outras aos corpos escolares. Nessa direção, sob o caráter transitório dos corpos, encontramos as possibilidades de resistências para construção de outros modos de ser. Nesse cenário, a ideia é desestabilizar o que já existe para contrapor as condutas que os conduzem. É nesse horizonte que se insere a proposta de um currículo utópico. Uma proposta que reflete sobre os espaços de escapes através da potência da Arte e sua abordagem inclusiva, essa que pode servir como base de um currículo que projeta sonhos e utopias.

Com isso, não se buscam estabilidades em ações sobre o currículo, mas movimentos conforme os propostos por Augusto e Neira (2021), com o currículo cultural e contrassexual. Tudo é processo infinito, ou seja, se produz e reproduz no campo da experimentação pelos microprocessos de subjetivação e, portanto, transfiguram os significados atribuídos às práticas corporais. Ainda assim, para este autor:

> “[...] não há certezas na contrassexualidade. Não há vontade de fixação. Não há vislumbre de uma cartilha com indicações ou métodos de como agir. Mas há um contrato parodístico e radicalmente irônico que, quando assinado, coloca os sujeitos em um enquadramento de permissibilidade de disrupção, de fuga, de incerteza (Augusto; Neira, 2021, p.07).

Outra performance subversiva vivenciada por Emily foi a sua participação nos festejos juninos com trajes que iria competir em um desfile representando sua turma. Apesar de não ganhar o título de Rainha do Milho (tão esperado por ela), a mesma celebrava com muito entusiasmo a possibilidade de sentir-se reconhecida com sua performance de gênero. Além desse momento, ela também participou da comissão de dança no desfile de 7 de setembro.

No entanto, para chegar até essa “autorização”, Emily perpassou por outros tantos conflitos, havendo profundos diálogos com os pais, com a direção e os estudantes. As tentativas de vôos empreendidas por Emily precisaram de muitas justificativas, defesas e negociações e muitas resistências de todas as partes. Muitas vezes, senti os professores cansados, na tentativa de acolhimento aos seus desejos e performances, mediante os conflitos que se estabeleceram. Enquanto isso, percebia que havia ainda mais coragem em Emily de enfrentar esses desafios. Ela não se dava por vencida em nenhuma das proibições da mãe, falácias dos colegas, professores, às tantas piadas e falsos sorrisos que a excluíam.

A mãe de Emily, uma mulher negra, de classe social baixa, marisqueira, mesmo convivendo com o pai de Emily, justificava que se sentia mãe solo na educação de sua filha; por sinal, o pai não era presente na escola. Na semana que antecedia os festejos juninos, ela compareceu à escola para informar que não concordava com a participação de Emily no desfile. Ela justificava que tinha receio porque essa exposição poderia reacender o preconceito dos colegas, algo que ambas sempre enfrentaram durante sua trajetória. Durante o diálogo, era perceptível que seu desejo era, acima de tudo, proteger sua filha. Ela tinha receio de que ambas fossem alvo novamente de discriminação ou até de reações violentas, já que tinha ciência que nem todos "*a acolhiam como ela é*". Mesmo sabendo o quanto essa participação significaria uma realização para Emily, pediu que a escola não aceitasse sua participação.

Nesse diálogo, estavam presentes a direção, coordenação, uma professora de Artes (que sempre acolhia práticas de liberdade e de experimentação), bem como a professora líder da turma dela. Nossa posição diante desse pedido, foi orientar que, enquanto escola, não poderíamos impedir nem negar que a mesma sentisse acolhida em seus desejos, que também entendíamos a preocupação da mãe, porém estávamos vigilantes e ávidos por proteger Emily. Sim! Reconhecemos que nosso cenário escolar é demarcado por muitas normas, mas é quebrando-as que oportunizaremos outros possíveis.

Além disso, quando Emily externou seu desejo em concorrer ao desfile junino, sua iniciativa foi acolhida positivamente por alguns colegas de sala, enquanto um pequeno grupo de alunos se pronunciaram de forma irônica e discriminatória. Alegaram que ela até poderia participar, mas que seria "*injusto",* já que, segundo os mesmos, Emilly "*não era uma menina de verdade*". Essa afirmação, além de transfóbica, revelava sobre o quanto eles são demarcados por uma visão biológica do que é ser uma menina e, ao deslegitimar a identidade de gênero de Emily, também reforçam a limitação constante dos corpos dissidentes. Outros colegas de sala proferiram comentários sobre sua aparência, dizendo que ela "*não tinha beleza feminina*" e que andava "*parecendo um homem*", sempre enquadrando ela no que esperam de uma performance feminina cisgênera e hegemônica.

No caso dos professores, alguns justificavam ser contra a presença de Emily no desfile, alegando que essa aprovação provocaria "*mais problemas*" para seus cotidianos em sala de aula e para escola como um todo. Justificaram que, desde a época que Dante tinha feito esse mesmo pedido nos festejos juninos do ano anterior, "*as posições discriminatórias só tinham aumentado entre os estudantes"* e temiam que esse desfile ampliasse essa reação.

Outros professores foram bem enfáticos justificando que estávamos "*alimentando a violência que deveríamos combater*". Na fala de outro professor, questionou-se se essa exposição não poderia alimentar gatilhos e "*voltar-se contra ela*", afinal, "*a escola está preparada*? "

Durante essas interações no campo, percebi inúmeros incômodos explícitos nos rostos dos mesmos professores que questionaram minha intenção de pesquisa. Desse modo, outros professores optaram em não se posicionar abertamente, porém seus silêncios falavam por si só; longe de ser neutro, o silêncio afirmava a resistência à inclusão de Emily e que os mesmos carregavam aversão à ideia, revelando desconforto diante da presença de uma aluna trans em um momento celebrativo escolar. Além disso, muitos dos comentários violentos chegaram até mim por outros, mas em minha presença evitavam. Isso nos diz muito sobre o tipo de abordagem ou discursos que nossos alunos estão ingerindo nas salas de aula ou até mesmo nos corredores, entre olhares e ausências.

Entretanto, apesar de tantos risos e olhares enviesados, enquanto alguns dos professores demonstravam suas preocupações para disfarçar seus preconceitos, outros sempre apoiavam atitudes experimentais, como a permissão de Emily nos cenários que ela sonhava. Diante de todas essas provocações, meus sentimentos eram para que Emily não desistisse. Para fazermos esse episódio virar algo verdadeiramente acolhedor, precisaríamos garantir esse direito de ela ser o que é.

Sabíamos que todas essas definições contrárias de alguns estudantes e professores eram a legítima certeza dos seus próprios desconfortos de não celebrarem a inclusão de uma aluna trans, de não aceitarem que suas normas fossem quebradas. Na verdade, não era o medo de se indispor em sala com as tensões provocadas, mas de se indispor com suas próprias amarras. Certos de que queríamos transformar as tensões em oportunidades de debate e respeito, não negamos a participação de Emily e, portanto, mantivemos e intencionamos nossas argumentações. Felizmente Emily desobedeceu ao pedido de sua mãe e continuou a insistir na sua participação.

Pensamentos duvidosos assolavam a todos, menos a Emily; ela se mantinha firme. Preciado (2022), nos ajuda a entender que, em suas experiências, seus escapes partiram de sua coragem de falar publicamente, de não calar seus desejos, de fazer de seu corpo, mente, transição e sua monstruosidade, um espetáculo público. Ainda assim, ele assume "que não se tratava de escolher a liberdade, mas de fazê-la" (Preciado, 2022, p. 291).

Diante desses incômodos e desconfortos, compreendemos que há muitas camadas e, outras verdades, quando falam ou se calam, porém existe, então, um currículo vivo, agenciando e tencionando para também resistir. A presença de Emily incomodava e, talvez, até a presença de quem luta por seus espaços de pertencimento também irritava muitos. Seus desejos em performar, dançar, jogar, participar, se vestir, ecoam o deslocamento da neutralidade cômoda da escola. No entanto, os modos de desobediência da norma empreendidos por Emiliy, ao lutar sem cessar por sua afirmação e participação em lugares de destaque dos eventos escolares, reitera sua vontade de liberdade para assumir o outro dela, diferente do que esperam.

Nesse sentido, estabelecemos uma conexão com a autonarrativa de Preciado (2022), ao afirmar que hoje ele vê claramente que se não tivesse "preferido a minha monstruosidade à sua heterossexualidade normal, se não tivesse optado pelo meu desvio sexual em face da sua saúde sexual, eu nunca teria podido escapar... Ou, para ser mais preciso, descolonizar-me, desidentificar-me, desbinarizar-me" (Preciado, 2022, p.295). Com isso, ele também afirma que precisou experimentar diversas rejeições, porém "nada disso teria sido tão desastroso e doloroso quanto a destruição da minha força vital que a aceitação à norma teria me exigido" (Preciado, 2022, p.295).

Augusto (2022) também irá conduzir essas reflexões para pensarmos que existem muitos rituais que colocam os corpos generificados e sexuados em verdades inquestionáveis e rígidas. Ainda assim, ele afirma que o "potencial contrassexual mora em cada corpo que ousa embaralhar essa dança, que pisa fora do tablado, que se mexe em um ritmo diferente" (Augusto, 2022, p.109). Nessa direção, o que realmente tenho convicção é que em cada ato e ação pedagógica, com os diversos conteúdos da EDF, luta ou ginástica, todo professor tem "a chance de borrar a norma, de produzir uma possibilidade outra de prática. Seria isso o currículo cultural contrassexual?" (Augusto; Neira, 2021, p.07).

Sem pretensões de atender a expectativas de respostas, compreendemos que é no decorrer do fazer pedagógico dos docentes que a questão cultural contrasssexual deve ser pensada. Sentir, criar, possibilitar encontros de corpos e formas disruptivas de viver (Neira, 2021). Nessa direção, ao longo da pesquisa, fui percebendo algumas mudanças significativas, com novas atitudes e escolha dos docentes de EDF. Com isso, acreditamos que os diálogos extracurriculares trouxeram brechas para mudanças de rotas.

Percebemos essas aberturas a partir do uso, nesse currículo, de novos referenciais de atletas e personagens citados nas tematizações das aulas. Mais diálogos sobre os acessos de atletas negros, o uso de filmes e documentários com mulheres como protagonistas. Em alguns momentos percebíamos que os questionamentos dos alunos não tinham mais tanta conotação de zombaria, mas de curiosidade sobre os assuntos. Essas novas articulações dos professores constrói um currículo vivo de possibilidades e, como nos afirma Augusto (2022, p.120-121), possibilita a reflexão para:

> [...] trazer às crianças outras maneiras de estar no mundo. Mostrar vídeos de grupos de pessoas trans envolvidas com determinada prática corporal, corpos que fujam do imaginário do que sentem por corpo ideal para a manifestação tematizada e dialogar com as crianças, mostrar imagens de pessoas que não são as geralmente pensadas naquela prática, criar espaços em que as crianças possam deslocar suas vozes para outro contexto que fuja dessas normas –tudo isso potencializa a ideia de pluralidade nas formas de estar no mundo (Augusto, 2022, p.120-121).

Os alunos que costumavam ser menos engajados demonstraram ter pesquisado sobre o assunto em suas fontes de informações rápidas, como o *instagram* e esse simples ato já era um avanço. Estavam sempre questionando a biologia dos corpos e também abriram espaços para questionar sobre os modos de acesso a pessoas trans nos esportes. Também presenciei alunos questionarem a visão dos professores diante de determinadas situações de racismo no futebol, bem como a falta de investimentos. Também passei a perceber que, com o tempo, alguns dos mesmos professores conservadores e preconceituosos demonstravam certo receio em falar de "qualquer modo" sobre gênero na sala dos professores. Não sei ao certo as consequências desses silêncios, mas estava certa de que proferiram menos as falas de cunho estereotipado.

Algumas destas situações foram observadas após um jogo proposto para a turma do oitavo ano. Ao final do jogo de futsal adaptado, um aluno foi julgado por um de seus colegas "*por ser perna de pau*"; na linguagem deles isso significa que o mesmo não sabe jogar. Em resposta a essa fala, o aluno justificou que nem liga, mencionando que até sua referência de jogador "*Vinícius Junior é o tempo todo julgado*", e "*continua jogando muito bem*". Além disso, justificou que todos "*os grandes jogadores um dia foram ruins*".

Ao mencionar sobre o jogador Vinicius Junior, do Real Madrid, trouxeram a discussão sobre os casos de racismo que esse jogador vem sofrendo ao longo de sua jornada profissional. Na aula seguinte, a professora trouxe uma reportagem de um dos casos mais

graves de racismo, que ocorreu em janeiro de 2023[26] com o jogador, quando a torcida adversária do Atlético de Madrid simulou um enforcamento de Vinicius Junior. No debate provocado pela professora de EDF, todos ficaram muitos interessados, questionavam se "*não existia lei eficaz em Madri*", que deveriam fazer o mesmo com quem fez isso, "*pendurar na ponte de verdade*" e, outros apresentavam que acompanhavam as notícias pelo *Instagram*, julgando que não viam as pessoas se mobilizarem muito com o caso de Vinicius, que "*deveria haver mais pessoas lutando contra o racismo*". As perguntas levantadas renderam um debate muito produtivo, que os levou a refletir sobre os outros vários problemas que vivenciam na escola e que discriminam os colegas de algum modo. Alguns exemplos foram trazidos, mas com evidência sobre os casos das exclusões de Emily e Dante.

A partir desse debate, surgiram uns comentários de um aluno sobre como era a participação de pessoas trans nos esportes de rendimento, já que, para ele, as categorias esportivas são apenas para "*homens e mulheres de verdade".* A primeira posição da professora foi transformar a dúvida deles em outras reflexões provocando-os: *mas, afinal, o que seria mulher e homem de verdade?* Na sua provocação, ela questionava se era o corpo, a vestimenta ou o documento que definia isso? Muitos alunos preferiram se calar, apenas dois responderam dizendo que era sim o documento; para ele: "*quando nasce, na certidão diz professora, se é menino ou menina*". As provocações se ampliaram e ela questionou se uma pessoa que treina, seja trans ou não, que se dedica, não poderia também participar?

A professora ainda destacou o caso de Tiffany Abreu, mulher trans, jogadora de Vôlei, que, após muitas lutas, o comitê olímpico internacional já reconhece pessoas trans em competições oficiais com base no critério de inclusão e respeito a identidades de gênero. Apesar disso, muitas pessoas usam suas redes sociais, como o *Instagram*, para destilar seu ódio e se posicionar a favor de um mundo onde vivam apenas pessoas cishetonormativos. Por isso, alimentam um discurso preconceituoso e criminoso para deslegitimar pessoas trans no mundo dos esportes.

---

[26] Alguns torcedores do time do Atlético fizeram um boneco vestido com a camisa do brasileiro Vinícius Júnior, e penduraram pelo pescoço em uma ponte na cidade de Madri. Apenas quatro meses depois de denunciarem ao tribunal de Madri, quatro pessoas foram presas, acusadas de envolvimento na ação. Para mais informações ver: https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/2023/05/24/racismo-contra-vinicius-junior-veja-tudo-sobre-o-caso.ghtml

Intencionalmente, a professora quis provocar sobre a categoria de verdades que são historicamente e socialmente construídas e normatizadas. Além disso, provocou reflexões, como quanto o gênero é muito mais complexo do que a tentativa normativa do binarismo. Mesmo sabendo que muitos não teriam tanta maturidade para provocações outras, ela plantou uma semente de reflexão sobre a ideia do esforço que é valorizado no mundo dos esportes, mas os preconceitos sempre contradizem estes valores.

Com isso, compreendemos que até um simples jogo de futsal pode provocar ensinamentos múltiplos, para que nossos alunos reflitam as tantas temáticas que circulam nesses cenários. Isso é tematizar suas práticas corporais, provocando e analisando criticamente suas experimentações e relações com o que ocorre no mundo, dentro e fora da escola. Assim, o "jogo da bola", futsal e futebol, tinha espaços para vários questionamentos. Isso ocorre a partir de atitudes dos docentes, que não se limitem ao modo comum sobre o que se vê e faz do futsal da escola. Para Augusto e Neira (2024), é preciso abordar os vários tipos e modos do futebol, produzindo com os próprios alunos outras abordagens de ler, assim como o futebol e:

> [...] mais esse, e mais esse, e mais esse..., cria-se um futebol prostético e produz-se também com as crianças esse futebol prostético,[...] para além do que se pensa sobre o futebol. E é nesse movimento performativo, do fazer fazendo, da repetição, que se cria e permite ser outra coisa, que se instauram e deformam sentidos, que as práticas, as vivências e as relações tomam outras direções. (Augusto; Neira, 2021, p. 05-06)

É nesse exercício que se esboça um currículo utópico, porque não nega os conflitos que as problematizações engendram. Desse modo, reconhece-se o conflito como potência, por isso retomamos a necessária condução de aulas por meio de problematizações das relações que se estabelecem ao longo do cotidiano escolar. Assim, a proposta de um currículo cultural utópico é tencionar constantemente as experiências cotidianas. Nessa direção, Santos e Neira (2016) afirmam que:

> problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade com tranquilidade. No âmbito da Educação Física culturalmente orientada, a problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social (Santos; Neira, 2016, p.167).

Com isso, é válido ressaltar que não nos referimos a um modo de problematização que corrige (o que os alunos já sabem sobre determinado assunto/conteúdo), mas questioná-los a refletir sobre. Com essa ação, os alunos tendem a adotar uma postura que desnaturaliza os saberes e atitudes aceitos como normais. Outrossim, a problematização do que vai sendo representado, transforma os espaços de aprendizagem numa troca mútua e imanente, nas quais os discursos vão sendo problematizados e as normas desterritorializadas.

Nesse sentido, a problematização evoca transformações nos espaços de aprendizagem, no currículo, na escola, para transformarmos mutuamente, de forma imanente, os discursos vistos como normalizados. Por isso, é preciso questioná-los e interrogá-los para desterritorializá-los. Como defendido por Deleuze (1972), desterritorializar é agenciar outros territórios, ou seja, novos espaços, rompendo com as estruturas fixas e normas estabelecidas para construirmos novas subjetividades e sentidos. Nesse sentido, em suas palavras, Gilles Deleuze afirma em entrevista que a noção com nova pretensão é que não há território sem um vetor de saída, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem um esforço para se reterritorializar em outra parte. Assim, é preciso "deixar o território", tal como o conhecemos, um espaço enraizado de normas, como as normas duras dos nossos espaços escolares e, portanto, criar outros modos de aprender, sentir e se relacionar. Isso exige fuga do que é previsível e rígido para construirmos outros processos, outros territórios. Sobre estes agenciamentos, os autores Guattari e Rolnik (1986) também afirmam que

> o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente [...]" (Guattari; Rolnik, 1986, p.323).

Nessa perspectiva, um currículo utopia também questiona os lugares da lógica heteronormativa, branca, masculina, que atribui um modelo padrão de corporalidade. Por isso, diante dos conflitos estabelecidos entre meninos e meninas nas aulas de EDF, espera-se uma condução de aula que tematize seus objetos de conhecimento e que valorize os diversos modos de meninas e meninos se expressarem, jogarem e movimentarem seus corpos. Se adotarmos suas diversidades e diferenças como princípio de transformações, nos desfaremos das amarras que dita os modos ideais de ser e estar no mundo, como defendido por Augusto (2022):

> nas aulas de Educação Física ligadas ao currículo cultural, não se pretende que as meninas se esforcem para 'jogar bem como um menino'. Em contrapartida, pode-se pensar a pluralidade de vivenciar as práticas corporais, sem produzir valores distintivos. Embaralha-se o gênero e o que se espera dele e, ao mesmo tempo, não se cria uma outra forma de ser e estar, mas se pensa em um espaço em que a multiplicidade de formas de estar no mundo e, em específico, naquela aula, sejam valorizadas (Augusto, 2021, p.112).

Contudo, é preciso desestabilizar as expectativas de como meninos e meninas devem ser e reconhecer o efeito de produção inacabado dos corpos, pois eles sempre são possíveis de novas investiduras. O corpo de Emily passou de abjeto a uma força disruptiva que resistiu aos tantos "nãos" que a vida social e escolar apresentou. Sua ação de questionar e desejar tencionou as indispensáveis reflexões daquele espaço, que ainda tem muito a fissurar. Na perspectiva que defendemos de um currículo que se move, contrassexual, cultural e, portanto, utópico, defende-se a construção dessas possibilidades na experiência do cotidiano escolar, onde o docente problematiza criticamente a desestabilizar verdades. Contudo, é preciso sempre avaliar o momento oportuno da condução, de parar, e nunca finalizar, pois finalizar indicaria um fim, e na tematização, nunca há um fim, finalizar indica um fim, e uma tematização nunca finaliza, pois não busca atingir um suposto objetivo, mas múltiplas possibilidades. (Santos; Neira, 2016).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar os percursos dessa tese, retomo as intenções que me impulsionaram a adentrar na análise do chão da escola, enquanto educadora, coordenadora e pesquisadora, implicada com as tramas e tensionamentos do currículo. No decorrer dessa pesquisa, buscamos analisar e compreender como os corpos são produzidos em um currículo escolar de Educação Física sob a égide da governamentalidade neoliberal. Realizamos a análise de práticas, discursos, relações corpóreas, as posições e atitudes de discentes e docentes, agenciados no cotidiano de uma escola municipal de São Cristóvão-SE. Com isso, analisamos, discutimos e tensionamos a produção dos corpos possíveis, tomando como base autores que defendem o currículo cultural da diferença e as relações de poder atravessadas pelas relações de gênero e sexualidades.

Desse modo, o objetivo central desta tese foi analisar as formas como os corpos escolares são produzidos, governados e (in) visibilizados por um currículo atravessado pelas relações de gênero, sexualidade sob a égide da racionalidade neoliberal. Neste percurso, também procuramos interpelar as formas de constituição das subjetividades e refletir sobre possíveis contracondutas que desterritorializem as normatividades universais. Com isso, chegamos até aqui, reconhecendo o processo inconcluso, fluído e imanente da educação, sustentando a necessidade de criação de espaços escolares que permitam que corpos possíveis possam sempre emergir. Assim, reconhecemos que, para isso, é preciso pensar em novas formas de olhar a educação e os currículos escolares.

Organizamos nossos resultados em 3 capítulos analíticos: Subjetividades discentes em disputa; Corpos que Marcam e Um currículo-utopia para Emily habitar. No decorrer desta análise, compreendemos que as subjetividades discentes estão sempre em disputa e, portanto, hierarquizam performances e silenciam outros corpos possíveis. Tomando como base os processos de subjetivação docentes observados, identificamos que a subjetividade viril é um elemento estruturante na construção das masculinidades e, portanto, uma fundamentação

basilar nesta analítica. Com isso, evidenciamos diversos elementos relacionados a territórios generificados, masculinizados e viris, mas também algumas tentativas de escapes.

Também constatamos a reprodução de estereótipos de gênero por meio de comentários, expressões e atitudes adversas por parte dos alunos. Desse modo, as normas sociais se fazem presente nas aulas de Educação Física dessa EMEF, reforçando, assim, a hierarquização e desigualdades de gênero pela via da marginalização dos corpos femininos. Além disso, percebemos grandes críticas ao desempenho das meninas, o que nos revela uma lógica excludente ao associar os erros delas, a sua dita "incompetência" nos jogos, enquanto as habilidades masculinas são exaltadas.

Contudo, reconhecemos um cenário em que as relações de gênero são moldadas por disputas constantes. A escola é, portanto, essa instituição biopolítica; ela é o dispositivo de poder que vai regular as subjetividades viris como efeitos desses dispositivos, sendo principalmente reproduzidas e reforçadas nas aulas de EDF. Com isso, observamos, nesse contexto, as pressões que buscam a afirmação de determinadas masculinidades, a fragilização dos corpos femininos e até mesmo a camuflagem de fragilidades individuais, essa que, muitas vezes, é associada às práticas femininas.

Nesse processo, reflete-se uma tentativa de adequação para aceitação ao meio cultural viril, expondo, assim, nossa afirmativa do fracasso produtivo do nosso sistema binário de gênero. Com isso, conseguimos constatar que essas dinâmicas contribuem para a marginalização, hierarquização e exclusão de identidades e diferenças e, portanto, limitam corpos possíveis.

Também constatamos que os estereótipos de raça e gênero moldam as dinâmicas das interações sociais e nada acontece de modo isolado. Com isso, constatamos que as dinâmicas entre meninas brancas e meninas negras perpassavam por estereótipos físicos e funcionais, entrelaçados a uma complexa estrutura de poder que hierarquiza, provoca desigualdades que interseccionam raça, gênero, classe social e também habilidades físicas.

Muitos dos modos de conceber os problemas são individualizados, responsabilizando nossos alunos, crianças e adolescentes, por um efeito que é coletivo, histórico, contingente. Esse é um dos princípios que reproduz e enaltece os princípios neoliberais que assolam os interesses da instituição escolar contemporânea, fragilizando nossa função potencial de criação. Desse modo, isso contribui para reconhecermos que o projeto neoliberal adentra no currículo da EDF e reorganiza a ideia de desempenhos. Isso também é medido pela ideia de

meritocracia, transferindo responsabilidades e modos disciplinares para justificar seus desempenhos, sem igualdades de direitos.

Analisamos que a maioria dos professores interpretam o comportamento dos alunos, rotulando-os como “indisciplinados” e “sem limites”, fatores que levam a compreender que, nesse contexto, a escola, por meio das atitudes de alguns dos professores e seus enunciados, formam uma teia discursiva que denuncia a “indisciplina”. Assim, ao estabelecer que suas condutas são aceitáveis, tudo que dele foge deve ser reprimido e culpabilizados como o cerne de todos os problemas escolares, desvalorizando sua parcela de responsabilidade sobre isso. Portanto, isso significa dizer que a escola não só detecta a “indisciplina”, mas participa dessa construção.

Além disso, o “não dito” foi elemento definidor no contexto analisado, a partir dos silêncios observados em torno dos debates de gênero e sexualidade. No entanto, com a chegada de novos integrantes docentes na escola e com a proposta dessa pesquisa, as disputas e reflexões de gênero ficaram mais evidentes. Tudo isso nos levou à compreensão de que as diversas formas de discriminação, desvalorização de temas fundamentais para a construção humana e social dos nossos jovens - como as questões de gênero, sexualidade e suas intersecções, que influenciam diretamente seus comportamentos - são ignoradas por muitos e desvalorizadas pelos agentes da educação.

Empreendemos reflexões a partir de dois alunos, Dante e Nay, configurados como os corpos que marcam, reconhecidos como outros corpos possíveis, que resistem às marcas sociais. Desse modo, eles também “marcam” porque criam um caos escolar, fabulam afectos diante dos encontros e, tal como a tarefa da arte, esses corpos também tornam visíveis “forças que não são visíveis” (Deleuze, 2007, p. 62). Nessas discussões, reconhecemos que há a sustentação de dois importantes discursos: a necessidade de autoafirmação pela busca da aceitação e pertencimento e o escape a um gênero definidor. As posições do aluno Dante são sempre marcantes quanto à defesa que afirma e empodera sua orientação sexual, que não é heteronormativa. A liberdade e desejos exercidos por Dante e Nay em sua celebração da vida e desobediências das políticas normativas de gênero foram alvos de sentimentos ávidos por deslegitimá-los.

Percebemos, na chegada de uma nova professora de EDF, outras práticas corporais pedagogicamente mais adaptadas, dinâmicas para que meninos e meninas interagissem. Também observamos que havia uma ocupação generificada na quadra da escola, dos demais

espaços físicos nos intervalos, com unanimidade da diferenciação do jogo do queimado para meninas e do futsal para os meninos. Frisamos que a escola tem uma outra função social, que não deveria ser de validação dos processos neoliberais de governamentos dos corpos. Com isso, essa pesquisa evidencia sobre o quanto o currículo de EDF ainda está limitado às lógicas binárias, biologizantes e hierarquizantes. Mas, através de algumas cenas foi possível identificar brechas, fissuras e resistências tanto através dos gestos de transgressão dos estudantes quanto na prática dos docentes que ousam inventar outros possíveis.

Além de Dante e Nay, a aluna Emilly foi observada e analisada nesta pesquisa, todos como importantes corpos dissidentes, que tencionaram e desestabilizaram o currículo escolar da EMEF. Através dos conflitos observados, empreendemos a invenção de um currículo mais afetivo, inclusivo e crítico. Assim, defendemos um currículo utopia para que corpos como o de Emily possam habitar; um currículo aberto à diferença, comprometido com desobediências às normas e capaz de acolher os vários corpos possíveis.

Evidenciamos a potência da arte como modo de contracondutas docentes e, com as performances dos estudantes nas aulas de artes, isso também nos mostrou que ainda há muitos espaços para esperançarmos uma escola que celebre os erros, os caos produtivos dos conflitos à medida que problematizados e empreendidos como possibilidades de aberturas. Além disso, evidenciamos ainda mais a necessidade da celebração da diferença, das diversidades de todos existirem em suas singularidades e desejos. Que esse trabalho siga como um convite para que nunca deixemos de caminhar, mesmo diante das tentativas limitantes da norma.

Contudo, reconhecemos algumas limitações desta pesquisa. Primeiramente o tempo de permanência no campo, por mais que tenha sido significativo para tantos achados e envolvimento ao campo, tive que adaptar muitos momentos pelas condições das dinâmicas escolares, eventos sem muita organização prévia da SEMED, necessidade de minha presença na coordenação e tudo isso interferiu em realizar alguns aprofundamentos.

Como exemplo disso, a falta de acompanhamento de algumas aulas, onde os professores dariam continuidade a algumas problematizações levantadas em aulas anteriores e que não pude estar presente. Desse modo, algumas questões poderiam ter outros desfechos para análise, caso tivesse finalizado a observação, e, talvez, isso tenha impedido alguns aprofundamentos. As situações de resistências que emergem no campo, a alteração do comportamento com a presença de uma figura da gestão, reconhecemos que tudo isso pode ter alterado os modos como os alunos se comportavam em determinadas situações.

Tratando-se de uma pesquisa com sujeitos em contextos de muita vulnerabilidade social e subjetiva, alguns episódios vivenciados não foram mais detalhados ou não foram escolhidos para serem representados nesta pesquisa. Isso devido à escolha ético-afetiva e à impossibilidade de conseguirmos atravessar todos relatos com o crivo analítico devido. Contudo, seguimos em defesa de que a escola, particularmente as aulas de Educação Física, carregam uma potente e urgente missão: desconstruir os tantos discursos normativos que historicamente domesticam os corpos e limitam as categorias binárias de gênero, raça e habilidades. Reafirmamos que, ainda que atravessados pelas sutis ou violentas capturas do neoliberalismo, os currículos da EDF são um território fértil para agenciamentos de corpos possíveis e vivíveis. Sustentados nesta tese, esperamos que este trabalho frutifique outros que possam fissurar e desviar no cotidiano, porque o terreno fértil escolar pulsa futuros e precisamos estar ávidos por construí-los.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALEXANDRINO, Ronaldo *et al*. **A suposta homossexualidade Parte II**: a negação. 2018.

ALTMANN, Helena. Educação física escolar: relações em jogo. **Coleção Educação & Saúde**, v. 11. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física:" meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?. **Revista estudos feministas**, v. 19, p. 491-501, 2011.

AQUINO, Julio Roberto Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola. **Sandra Mara Corazza**: obra, vidas etc. 2022.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Proposições**, v. 17, n. 3, p. 137-149, 2006.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de co-educação [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo; 2004.

AUAD, D. **Formação de Professoras**: um estudo dos cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: Universidade de São Paulo). São Paulo, 1998.

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

AUGUSTO, Cyndel Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. (Um) Currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e002221, 2021.

BALL, Stephen. Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BATISTA, Guilherme Borges; DE CAMARGO, Wagner Xavier. Regimes de controle no esporte: Das mulheres aos corpos trans/intersexo. **Recorde**: Revista de História do Esporte, v. 13, n. 2, 2020.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 3ª ed. Salvador-BA. Editora Devires, 2017.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERWANGER, Carlos Eduardo. **Educação física em tempos de neoliberalismo**: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS. 2020.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural e as Práticas de Governamento e Controle. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e131637, 2024.

BOSSLE, Fabiano *et al*. **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias**: a formação de intelectuais transformadores. Curitiba: CRV, 2018. p.63 – 72.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, 1997.

BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues et. al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí** – UFG, v. 8, n. 1, jan/jul. 2010, p. 1-15. Disponível em: . Acesso em: 09 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 de maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRACHTVOGEL, Caterine de Moura; SCHWENGBER , Maria Simone Vione. 'Nova' política de produção da posição de mulheres como esportistas a partir de hashtags no Instagram. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, p. 139. 2020.

BRACHVOGEL, Caterine De Moura *et al.* A produção de visibilidade para mulheres esportistas a partir de discursos no instagram. **Salão do Conhecimento**, 2019.

BRONIKOWSKA, Malgorzata *et al.* How years of sport training influence the level of moral competences on Physical Education and sport students. **Biomed Research International**, Art. ID 4313451, 2019. DOI: https://doi.org/10.1155/2019/4313451

BUTLER, Judith. Gênero em tradução: além do monolinguismo. Cadernos de Ética e Filosofia Política: **Dossiê II Encontro do GT Filosofia e Gênero**. 2021 [acesso em 14 nov, 2022]; 39-N.2:364-87. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/191642

BUTLER, Judith. **Vida precaria**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte. Autêntica Business, 2019.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, v. 4, 2018b.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro. Editora José Olympio, 2018c.

CAMARGO, Wagner Xavier de. **Leituras de gênero e sexualidade nos esportes.** São Carlos: EDUFSCAR, 2021.

CAMARGO, Wagner Xavier; KESSLER, Cláudia Samuel. Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. **Horizontes Antropológicos** (online), v. 23, 2017, pp.191-225.

CAMPOS, Juliana LA; SILVA, Taline C.; ALBUQUERQUE, Ulysses P. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia.** Recife: Nupeea, p. 95-112, 2021.

CARDOSO, Lívia de Rezende. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional de Livro Didático de Ciências em questão. In: PARAÍSO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

CARDOSO, Lívia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. In: Dagmar Estermann Meyer; Marlucy Alves Paraíso. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3ªed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 221-244.

CARDOSO, Lívia de Rezende *et al*. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1558-1479, 2019.

CARDOSO, Lívia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. A natureza nas aulas de ciências. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, p. 26-33, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. Editora Companhia das Letras, 2011.

CONNELL, R. W. R. **Masculinities**. Cambridge, UK: Polity Press, 1995.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642420. Acesso em: 8 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação.** 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 17, p. 100-154, maio-ago. 2001a

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001b

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

COSTA, Marisa. V. Introdução. Novos olhares na pesquisa em educação. In:COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação .2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-22.

DA MATTA, R. O oficio de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissionalização**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Topázio, 2003.

DA SILVA, Matheus Estevão Ferreira; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; DE MORAIS, Alessandra. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de "ideologia de gênero". **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1260-1282, 2017.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. 2011 Disponível em:https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/Acesso em: 04 de março de 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE BRITO, Maria dos Remédios; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Escrita e corpo e fabulação: variações com Deleuze e Clarice Lispector. **Linha Mestra**, v. 14, n. 41, p. 45-54, 2020.

DE CASTRO, Jeimis Nogueira; DE SOUZA, Eloa Nogueira. Educação física e gênero: subjetividades e interações no contexto escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 9, n. 1, p. e2429-e2429, 2024.

DE CASTRO, Matheus Ferreira *et al.* **Eu vulnerável no desfiladeiro da crise**: masculinidades e HIV/AIDS. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**: conversações: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Felix. **Mil planaltos**: Capitalismo e esquizofrenia II. Lisboa: Assírio e Alvim, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad: Bento Prado Jr e Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. s/d. [ed. original: 1972]. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim.

DE MACEDO, Paulo Henrique Vieira; DA SILVA, Maria Beatriz Pereira; DE SOUSA, Ana Cristina Ribeiro. **Considerações de Michel Foucault sobre a educação escolar**. 2020.

DE MIRANDA, Nonato Assis; DA ROSA, Sanny Silva; DE JESUS FILHO, Antonio Jovem. O coordenador pedagógico da SEDUC-SP como reformulador de política educacional. **ETD: Educação Temática Digital**, n. 26, p. 69, 2024.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006. p. 15-41.

DE OLIVEIRA LIMA, Alef. Regimes de afetação ética: sobre subjetividade, cisgeneridade e etnografia com pessoas trans. in: **vi congresso**. p. 781, 2020

DE SOUZA, Carolina; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Terapia de conversão para jovens lésbicas e gays: Esquadrinhando os danos emocionais sob a lente da análise fílmica. **Revista da SPAGESP**, v. 24, n. 1, p. 128-143, 2023.

DE SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, v. 1, p. 47-63, 2020.

DEVIDE, Fabiano Pires. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, p. 91, 2020.

DIAS, Diego Madi. **Brincar de gênero**, uma conversa com Berenice Bento. 2014.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1585-1599, 2015.

DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para "caminhar" com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos Queer. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, p. 77-90, 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, gênero e práticas corporais esportivas: diálogos iniciais a partir da teoria *queer*. *In:* FERRARI, Anderson *et al*. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**.Lavras: UFLA, 2014. p.139-158.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar**. 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/78768

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no ensino da Educação Física. **Educação física cultural**, v. 4, p. 149, 2016.

DUNKER, C. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 180-219.

FEITOSA, Débora Alves et al. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.

FERNANDES, J. P. S..; MOURÃO, L.; LOVISI, a.; NOVAIS, M. Performatividades de gênero e a abjeção dos corpos de mulheres no levantamento de peso. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 107–118, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.70027. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/70027. Acesso em: 16 jun. 2023

FERNANDES, Simone Cecilia; ALTMANN, Helena. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, p. 31, 2020.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. Pontifícia Universidade Católica de Minas. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Brasília, v.31 n.3, p. 411-420, jul./set., 2015.

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Joice Elias Costa.

FONSECA, Sandra Teixeira; MENDONÇA, Viviane Melo. Narrativas de re (existências) de mães de pessoas transgêneros e suas lutas nos espaços escolares. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 69-79, 2021.

FOUCAULT, Michel. Les techni- neiro. ques de soi. In: M. Foucault. Lopes, M e Hattge, M. (org.). **Inclu- Dits et Écrits II** (pp. 1602-1632). São escolar: conjunto de práti- Paris: Gallimard/Quarto.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3ªedição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 218-235.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica.** Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Ed. Martins Fontes , 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: M. B. Motta (Ed.), **Ética, sexualidade, política** (pp. 264-287). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões (22a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel.**História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997a.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997b.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In Dreyfus, H. e Rabinow, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Fábio *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Tradução. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Safatle_V_31745582_OSujeitoEAOrdemDoMercadoGeneseTeoricaDoNeoliberalismo.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

GALAK, Eduardo. Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física em noticieros cinematográficos", In: Gregorio Weinberg: escritos em su honor. ed. Ossen bach Sauter, G., **CLACSO**, Buenos Aires, pp. 55-74, 2017.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires, Argentina: Catálogos S.R.L, 1993.

GALLO, Silvio. Educação entre o Governo dos Outros e o Governo de Si. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault** - A Arte Neoliberal de Governar e a Educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 211-223,

GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação, governamento e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte, Autêntica, 2009. p. 7-12.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teofilo. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas.** v.35; nº 2; 1995.

GODOY, L. **Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga**. São Paulo, Editora Nova Alexandria, 1996.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOELLNER, Silvana V.; FIGUEIRA, Márcia L. M.; JAEGER, Angelita A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Raquel P.; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs.). **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 23-30.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020. Disponível em:http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf

GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, p. e55263-e55263, 2022.

GUATTARI, E e ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996

HALBERSTAM, J. F**emale Masculinity**. Durham: Duke University Press, 2008. 329p.

HAN, Byung-Chu. **Sociedade do cansaço.** Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARAWAY, Donna. " Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, p. 201-246, 2004.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação:** gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HOLMES, J. **Olimpíada-1936**: glória do Reich de Hitler. Rio de Janeiro, Rénes, 1974.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: Políticas arrebatadoras. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed: Rosa dos Tempos, 2020. p. 116-125

HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher**: mulheres negras e feminismo. Lisboa: Plataforma Gueto, 2014.

IDÁRRAGA, Maria Rossi. Sobre um olhar etnográfico como gesto pedagógico. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 73-81.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, p. 99-124, 2015.

KLEE, Paul. **Diários.** São Paulo: Martins Fontes, 1990

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. **In:** Dagmar Estermann Meyer; Marlucy Alves Paraíso. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**, p. 65-87, 2014.

KRISTEVA, Julia. **Pouvoirs de l'horreur**. Approche de l'abjection. Paris: Editions du Seuil, 1980.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Tradução de Susana Bornéo Funck. Dentro.:HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.).**Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco,1994, pág. 206-242

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo editorial, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v.04, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LOVE, Adam. Media framing of transgender athletes: contradictions and paradoxes in coverage of MMA fighter Fallon Fox. In: MAGRATH, Rory (org.). LGBT athletes in the sports media. **Basingstoke**: Palgrave, 2019. p. 207-226.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes de Andrade. **Tendências da Educação Física**: novas aproximações. ALEXA, Embu das Artes-SP, 2021, p. 98.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**, Ed. Vozes, Rio de Janeiro-RJ, 1998.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo:Abril Cultural, 1978.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MAYER, Cristiane Matos; DA COSTA, Débora. A relação professor e aluno. **Maiêutica-Pedagogia**, v. 5, n. 1, 2017.

MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do corpo... e" mente"**. Papirus Editora, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEZZAROBA, Cristiano; SILVA, Beatriz Barreto e. Precisamos falar sobre gênero e sexualidade: um estudo de caso sobre o papel da educação física escolar nesse debate. **Corpoconsciência**, v. 28, e17939, p. 1-23, 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOURA, P. M. **A aderência nas aulas de Educação Física no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Justiniano de Serpa. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- PROEF) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

MORETI, Nicole Mieko Takada. A observação participante como metodologia de pesquisa no espaço escolar: desafios e possibilidades. **V Seminário Internacional sobre Microterritorialidades nas cidades:** Cidades em territórios e territórios em cidades: Dos corpos ao mundo.São Paulo. v.1, Nov de 2018.

MOSCHETA, Murilo dos Santos; MCNAMEE, Sheila; SANTOS, Manoel Antônio dos. Sex trade among men: negotiating sex, bodies and identity categories. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, p. 44-53, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

MUÑOZ, Jorge Andrés Jiménez. **Educação física como tecnologia política dos corpos**. Governamentalidade biopolítica neoliberal no Brasil e na Colômbia. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Cabe à escola formar atletas? **Jornal da USP**, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Cruzando fronteiras**: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. Lantuna, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014.

NEIRA, M. G. **Cultura na educação física**. Entrevista concedida a Beatriz Ruffo Lopes. São Paulo, SP, 18 set. 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011 (Coleção: A reflexão e a prática do ensino; v.8).

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo 1 "O currículo multicultural da Educação Física". **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 5, n. 2, 2006.

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 93-106, 2018.

NICOLINO, A. *et al.* Educação Física e gênero: um estudo panorâmico da legislação e dos currículos de formação docente da América-Latina. **Educación Física en América Latina. Currículos y Horizontes Formativos**. p. 63-106, 2017.

NICOLINO, Aline. "Posso falar?" A profilaxia pedagógica e a desordem dos gêneros! Um estudo sobre os enfrentamentos produzidos no campo da Educação Física. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**, p. 13, 2020.

NICOLINO, Aline. Gênero nos currículos da formação docente em Educação Física no Brasil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Completas**: Edição de Estudo Crítico. Ilustrado por Giorgio Colli e Massimo Montinari. Munique: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlim/Nova York: Walter de Gruyère, 1967-1977. 15 v.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cassio Costa. O GERME ea estetização da existência na educação física escolar. **Educar em Revista**, v. 40, p. e94741, 2024.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Cleyton da Silva. Neoliberalismo, sofrimento e indiferença. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 365-373, 2022.

OLIVEIRA, João Manuel de. O rizoma "género": cartografia de três genealogias. **e-cadernos CES**, n. 15, 2012.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Ítaca**, n. 34, p. 48-72, 2019.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. Renovação historiográfica na Educação Física brasileira. *In:* SOARES, Carmen Lúcia. [Org.]. **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. 176 p

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.

PACHECO, Ariane Corrêa; SILVA, André Luiz dos Santos. **Gênero e Esporte.** In: Letramento de gênero: aqui não é um tabu e ai? / Andréa Poletto Sonza...[et al.]. -- Porto Alegre, RS : 2ks Agência Digital, 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-27, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010a pp. 11-14.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira:** poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PEDRINI, Mateus Dias; RODRIGUES, Alexsandro; ROCON, Pablo Cardozo. Artes do fazer trans: corpos em narrativas e seus processos educacionais. **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015.

PEDROSA, Gabriel Frazão Silva; GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. A cobertura televisiva sobre atletas transgênero: o caso do Esporte Espetacular. **Movimento**, v. 29, p. e29045, 2023.

PEREIRA, A. P.; JANCER FERREIRA, H. Relações de gênero na marginalização dos corpos nas aulas de educação física: um processo coletivo de enfrentamento com estudantes do ensino médio. **Temas em Educação Física Escolar**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. e2428, 2024. DOI:

10.33025/tefe.v9i1.4201. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4201. Acesso em: 28 abr. 2025.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

POLONI, Luiz Henrique; FURLAN, Cássia Cristina. **Educação física escolar e as questões de gênero:** a prática pedagógica em foco. Motrivivência, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

PRECIADO. Paul Beatriz. Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução: Sara Wagner York. Revisão da Tradução: Carolina Torres. **Revista A Palavra Solta**. Nov. 2020b. Disponível em: https://www.revistaapalavrasolta.com/post/eu-sou-o-monstro-que-vos-fala. Acesso em: 05 jul. 2021.

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, ago. 2020.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições; 2017.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públicas Educ.,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 199-218, 2018.

RANNIERY, Thiago. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Revista Teias**, *[S. l.]*, v. 18, n. 51, p. 52–67, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.30593. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30593

REIDEL, Marina. **A pedagogia de salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROCHA; Késia dos Anjos. **Narrativas Desbocadas:** literatura como performance artivista feminista-decolonial e cuir. 2021

ROCHA, K. dos A.; DIAS, A. F. Narrativas literárias desbocadas: Inspirações para (des)fazeres educativos e metodologias queer. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022138, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.17200. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17200. Acesso em: 7 maio. 2025

ROLNINK, Suely. O Mal estar na diferença. **Anuário Brasileiro de Psicanálise***, 3*(1), 97-103. (1995).

ROSA, Sanny Silva da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019.

RUBIN, Gayle. Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Políticas do sexo**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. Ubu, 2017.

SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica Editora, 2021.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.º 2, julho/dezembro de 1995, pp. 71-99 Porto Alegre, UFRGS/FACED

SEC BAHIA. Secretaria da Educação. Governo do Estado da Bahia. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**: Documento orientador rede pública de ensino. Salvador: SEC BAHIA, 2020.

SEFFNER, Fernando. Vem de fora ou é produzida lá dentro? a cultura escolar e as circulações da violência. **O gênero da violência**: contribuições analíticas em contextos contemporâneos. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 167-192, 2022.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica**. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 145-159, 2013.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI:** no loop da montanha-russa. São Paulo, Ed. Cia. das Letras, 2001

SIGOLI, Mário A.; JUNIOR, Dante de R. A história do uso político do esporte. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 111-120, 2004.

SILVA, G. M. **O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de educação física**: relações de gênero e obstáculos culturais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- PROEF) - Universidade Estadual de Maringá, 2020.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 118-131, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: Impertinências. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, v. 23, n. 79, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da *et al*. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, P.; BOTELHO-GOMEZ, P. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWEMGBER, M. S. V. (Orgs.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 45-67.

SOARES, Carmen Lúcia. [Org.]. **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. 176 p

UNGER, Lynna Gabriella Silva. **Anticorpos, multidões e alianças no currículo do "faça acontecer!"**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

UNGER, Lynna Gabriella Silva; CARDOSO, Lívia de Rezende. Da janela lateral... construções etnográficas em um currículo escolar. **Revista Teias**, v. 22, p. 270-285, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, p. 19-42, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, 1996

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogia e saberes**, n. 36, Universidade Pedagógica Nacional, 2012.

VELHO, G. "Observando o familiar". In**: Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A cultura ensaística entre a fabulação e o ensaísmo acadêmico: uma leitura. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e243164, 2022.

WEEKS, Jeffrey. Morais inventadas. In: **Oficina de História**. Oxford University Press, 1995. p. 151-166.

WHYTE, William Foot. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.