

Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE

Volume 6

Gênero e sexualidade no esporte e na educação física

Ileana Wenez
Pedro Athayde
Larissa Lara
Organizadores

SÉRIE
CBCE
40 ANOS


edufnrn

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabrcio Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Editoração

Helton Rubiano de Macedo

Revisão

Caule de Papiro

(Ricardo Alexandre de Andrade Macedo -

Joyce Urbano Rodrigues)

Diagramação

Caule de Papiro

(Rejane Andréa Matias Alvares Bay)

Capa

Unijui (Alexandre Sadi Dallepiane) e

Caule de Papiro

Ileana Wenez
Pedro Athayde
Larissa Lara
Organizadores

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume 6

Gênero e sexualidade no esporte e na
educação física



Natal, 2020

Projeto da Direção Nacional do CBCE

Gestões 2017 a 2019 e 2019 a 2021

Vicente Molina Neto – Presidente
Pedro Fernando Avalone Athayde – Diretor de GTTs/Vice-Presidente
Larissa Lara – Diretora Científica
Romilson Augusto dos Santos – Diretor das Secretarias Regionais
Elisandro Schultz Wittizorecki – Diretor Administrativo
Victor Julierme da Conceição – Diretor Financeiro

Gestão 2017 a 2019

Mauro Myskiw – Vice-Presidente
Allyson Carvalho de Araújo – Diretor de Comunicação

Gestão 2019 a 2021

Christiane Garcia Macedo – Diretora de GTTs
Silvan Menezes dos Santos – Diretor de Comunicação

Editores da Coleção

Larissa Lara
Pedro Fernando Avalone Athayde

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Gênero e sexualidade no esporte e na educação física [recurso eletrônico] / organizadores Ileana Wenez, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.
178 p. : il., PDF ; 0,98 MB. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE ; 6)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jsui/handle/1/6222>
ISBN 978-65-5569-029-3

1. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2. Educação física – Brasil. 2. Esportes – Brasil. I. Wenez, Ileana. II. Athayde, Pedro. III. Lara, Larissa.

RN/UF/BCZM

2020/15

CDD 796.0981

CDU 796(81)

Elaborado por Gersonide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Apresentação

Rastros para pensar o gênero e a sexualidade no esporte e na educação física.....7

Ileana Wenez

Capítulo 1

“Posso falar?” A profilaxia pedagógica e a desordem dos gêneros! Um estudo sobre os enfrentamentos produzidos no campo da educação física.....13

Aline Nicolino

Capítulo 2

A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas.....31

Simone Cecilia Fernandes

Helena Altmann

Capítulo 3

Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores.....47

Osmar Moreira de Souza Junior

Capítulo 4

Gênero e suas interseções nas experiências corporais: processos de subjetivação e resistência.....63

João Paulo Fernandes Soares

Ludmila Mourão

Capítulo 5

Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos *queer*.....77

Priscila Gomes Dornelles

Capítulo 6	
Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia <i>queer</i>	91
<i>Fabiano Pries Divide</i>	
Capítulo 7	
Cavalgando no arco-íris: masculinidades fluidas no adestramento brasileiro..	107
<i>Jorge Knijnik</i>	
Capítulo 8	
Mulheres, cavalos, vidas cruzadas: domadxs, domesticadxs, selvagens?.....	123
<i>Miriam Adelman</i>	
Capítulo 9	
‘Nova’ política de produção da posição de mulheres como esportistas a partir de hashtags no Instagram.....	139
<i>Caterine de Moura Brachtvogel</i>	
<i>Maria Simone Vione Schwengber</i>	
Capítulo 10	
Explorando o Instagram das musas fitness: beleza, heteronormatividade e erotização.....	155
<i>Angelita Alice Jaeger</i>	
<i>Myllena Camargo de Oliveira</i>	
Sobre os Autores.....	171
Sobre os Organizadores.....	175

Apresentação

RASTROS PARA PENSAR O GÊNERO E A SEXUALIDADE NO ESPORTE E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] na minha visão, a ação em conjunto que caracteriza a resistência é algumas vezes encontrada no ato do discurso verbal ou na luta heroica, 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.

Judith Butler (2018, p. 238).

Esse volume parte de uma atividade comemorativa dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). O Colégio é um espaço que constitui referência para pesquisadores/as no âmbito das Ciências do Esporte e da Educação Física no Brasil, assim como aglutina temas representativos do campo acadêmico que compõem os Grupos de Trabalho Temático (GTTs) da instituição.

Nesse contexto, honra-nos participar dessas atividades comemorativas com um GTT próprio, o qual, embora estreante com seus quatro anos, tem apresentado cada vez mais trabalhos¹. Além disso, este curto tempo de atuação do grupo não mensura a incorporação da temática gênero nos espaços do Colégio, visto que o debate sobre a temática já é discutido transversalmente, desde o ano 2005². Superado esse percurso, o reconhecimento – não só acadêmico, mas político – do GTT Gênero permite a contribuição e a apropriação do debate pela área de produção de conhecimento em educação física e esportes, seja no contexto escolar ou não escolar.

Este Volume 6 conta com a cooperação de renomados/as pesquisadoras/as que contribuíram com trabalhos historicamente fundamentados na divulgação e consolidação do debate de gênero e sexualidade na produção

¹ Detalhes podem ser encontrados nos relatórios do GTT Gênero. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=13>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

² Para mais detalhes desse caminho, ler Goellner e Macedo (2015).

acadêmica no país. O que aqui se expõe sempre será um recorte deles, é claro. Entretanto, constitui uma parte da memória da própria constituição deste debate acadêmico em suas proporções na/para/desde a educação física³. Além destes/destas, também contamos com a presença de outros/as autores/as que participaram e/ou atualmente contribuem com os grupos de trabalho temático junto ao CBCE, promovendo as atividades de consolidação e amadurecimento da área.

O objetivo deste volume é visibilizar o debate de gênero e de sexualidade que perpassa a educação física, o lazer e as práticas corporais e esportivas, de modo a apresentar diversos referenciais teóricos, múltiplos objetos de estudo e metodologias, bem como apontar para proposições políticas fundamentais para uma sociedade efetivamente democrática. Não simplesmente pensar sobre como gênero e sexualidade emergem em nosso espaço de atuação como categorias secundárias, mas como atravessam ou perpassam a produção dos sujeitos e das instituições sociais de forma primária, inclusive, dos espaços diversos de estudo e de atuação em educação física. O Colégio, ao assumir o GTT de Gênero, promove aqui um pouco desse debate. Aprofundá-lo é um compromisso fundamental para evidenciar as tramas teóricas e políticas atuais que emergem nos espaços acadêmicos e sociais.

Considerando a atualidade do cenário político e social brasileiro e as diferentes ‘manobras’ que investem no questionamento do debate de gênero na educação e, conseqüentemente, na educação física, tais como a emergência de uma ideologia de gênero⁴ como prática teórica e política de estudiosos/as de gênero e/ou das instituições educativas, bem como o movimento Escola sem Partido, avaliamos que esse Volume 6 promove enfrentamento para esta atualidade de ataques conservadores à educação brasileira. Desse modo, a referida obra apresenta caminhos teóricos e políticos que possibilitam a professores/as e pesquisadores/as em educação física resistir e fortalecer a sua atuação frente aos grandes desafios atuais na disputa por uma sociedade efetivamente democrática, inclusive e fortemente, para manter a autonomia do professor em sala de aula nas escolas e em outros espaços de atuação.

³ Destaco aqui pesquisadoras como Maria do Carmo Saraiva e Silvana V. Goellner.

⁴ Grupos políticos considerados mais conservadores e com atravessamentos religiosos têm investido na educação como campo de disputa. Eles destacam a necessidade de modificar documentos relativos ao trato de temas como sexualidade, sexo e gênero na escola, criminalizando o professor que se disponha a promover esse debate. Como pode ser identificado no Projeto de Lei PL nº. 867/2015, que cita “qualquer doutrinação ideológica ou política deverá passar pela avaliação do denominado ‘Programa Escola sem Partido’”.

Por todos os motivos listados, a formação cidadã e permanente de nossos(as) professores(as) torna-se um imperativo na área. Esperamos que nossos textos permitam aos(às) professores(as) refletir sobre as múltiplas concepções e possibilidades do trato com gênero e sexualidade como categorias sociais principais nos seus estudos e espaços de atuação e os utilizem não somente como marcos conceituais ou teóricos, mas também como ferramentas político-metodológicas e pedagógicas.

Nessa obra, apresentamos um primeiro bloco de debates sobre a educação física escolar. Num segundo bloco, daremos ênfase às atividades esportivas, incluindo nesse debate desde o contexto escolar até as práticas equestres, seja no Brasil, seja no exterior. No terceiro bloco, mas não menos importante, estenderemos o debate às repercussões e questionamentos provocados pelo tema nas redes sociais.

Num primeiro momento, Aline Nicolino aborda o debate em torno dos documentos que regulam a educação física, mais especificamente, dos que analisam o Projeto de Lei (PL) 7180/2014 que tramita no Congresso Nacional e que tem por objetivo criminalizar as ações pedagógicas por parte do corpo docente, além de outros documentos de projetos docentes do estado de Goiás. Nicolino destaca que os argumentos das pesquisas acadêmicas na área apresentam uma defasagem em relação ao debate colocado em pauta nos documentos regulatórios. A autora desenvolve algumas estratégias de enfrentamento utilizadas no campo acadêmico para destacar os temas no processo de formação docente da educação física e os efeitos legais produzidos por essas ações.

As colegas Simone Cecília Fernandes e Helena Altmann trabalham, no segundo texto, a questão do ensino de esportes coletivos às meninas na escola pública a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e professores da rede pública de ensino municipal da cidade de Campinas/SP. As autoras procuram analisar os desafios enfrentados para garantir a participação nas aulas, para justificar a valorização de uma estética esportiva entre as meninas e o posicionamento docente positivo diante do seu fazer esportivo. Tal posicionamento positivo foi identificado em relação ao encorajamento às alunas a realizar a prática esportiva e à crítica às relações hegemônicas entre gênero e esporte. Helena e Simone concluem que esse investimento pedagógico contribui para a aprendizagem do esporte, para a reconfiguração das relações de gênero e para o próprio corpo nas aulas. Tal aprendizagem toparia já, no próprio corpo delas, um desafio, qual seja, o de considerá-lo apto aos exercícios esportivos e à experiência corporal, diferentes da visão tradicional da feminilidade, em geral como frágil e delicada.

Ainda sobre o contexto do esporte na escola, Osmar Moreira de Souza Junior propõe que se articule o debate em torno de gênero e pedagogia do esporte. Para isso, identifica diversos processos formadores e educativos implícitos na superação das desigualdades de gênero que, simultaneamente, empoderam as meninas. Com essa finalidade, o autor explora dois eixos argumentativos: o primeiro refere-se à ideia de competição própria da pedagogia do esporte; o segundo relaciona-se à competência política possível pela perspectiva dialógica. Osmar detalha processos educativos e estratégias metodológicas potencialmente empoderadores de masculinidades e feminilidades alternativas à masculinidade esportiva hegemônica, quais sejam, o futebol generificado e o “*fútbol callejero*”.

Continuando com a articulação entre o mundo esportivo e a questão de gênero, João Paulo e Ludmila apresentam uma reflexão sobre o esporte como instituição global, e o gênero como uma categoria interseccional que tensiona outros marcadores sociais, como, por exemplo, raça, classe social e geração. Os autores analisam as experiências interseccionais evidenciadas pelas pesquisas em educação física e identificam a potencialidade de se problematizar os modos como o corpo tem dialogado com a normatização nesse campo ou a ela resistido. Com esse olhar, os autores trazem para a área duas pesquisas: com mulheres idosas e jovens atletas de levantamento de peso, destacando os aspectos comuns que representam mais do que poderíamos pensar, pois os grupos são subjetivados por processos de abjeção devido aos significados culturais associados a seus corpos, gênero, geração, posição de classe e raça. As experiências corporais dessas mulheres permitem identificar inúmeros processos de subjetivação e resistência. O debate proposto por João Paulo Fernandes Soares e Ludmila Mourão não apenas é proveitoso, como poderoso.

Prosseguindo com o debate da interseccionalidade, Priscila Gomes Dornelles nos apresenta um texto que permite refletir sobre caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas a partir do trato com gênero e sexualidade nas investigações na área da educação física, o que possibilita questionar a ‘produção’ de corpos na modernidade. Assim, cabem aqui diálogos com estudos na área das pedagogias corporais na escola e fora dela, das práticas corporais e esportivas, dos modos de produção e de resistência dos corpos em educação física escolar. Priscila parte da trama pós-estruturalista, dando prioridade aos estudos *queer*, localizando corpo, gênero, norma e heteronormatividade como conceitos centrais, acionando-os como ferramentas em uma batalha teórico-analítica, o que lhe tem permitido compor algumas premissas de luta utilizáveis na micropolítica e nas relações gênero-sexualizadas de poder-saber, responsáveis pelas desigualdades sociais no Brasil.

No sexto texto, Fabiano Pries Deive apresenta o paradoxo da inserção do ‘gênero’ e da ‘sexualidade’ na legislação em relação ao controle sobre a circulação dos termos em documentos oficiais da Educação (resoluções, planos curriculares de educação, diretrizes curriculares, entre outros). O autor aborda a escassez de debates sobre ‘gênero’ na formação inicial em educação física, defendendo princípios de uma Pedagogia *Queer* para explorar esse componente curricular. Por fim, Fabiano destaca a incorporação dessa pedagogia no currículo escolar de educação física, anunciando ser função prioritária da escola mudar o quadro de exclusão dos sujeitos compreendidos como diferentes ou sujeitos cujos corpos e práticas sociais, de alguma forma, fujam à heteronormatividade.

A partir de agora, deixamos de lado o foco sobre a escola. Apresentamos as masculinidades no esporte brasileiro e, mais especificamente, no adestramento de cavalos. Jorge Knijnik discorre a cerca das articulações entre os seres humanos e os animais (cavalos), afirmando poderem tornar-se um fator crucial nas destabilizações das fronteiras de gênero, utilizando como campo de análise as relações entre o primeiro cavaleiro brasileiro negro classificado para uma edição dos jogos olímpicos (Pequim, 2008), e seu ganhão branco, e destes com seu proprietário milionário. Por meio de um estudo etnográfico, o autor descreve como os intercâmbios entre todos esses personagens deram origem a “masculinidades fluidas” no esporte brasileiro.

Na mesma prática esportiva, mas com especial atenção às mulheres, Miriam Adelman traz a díade mulher/cavalo, historicamente significativa e, ao mesmo tempo, impregnada de tensões. Perspectivas de estudos feministas, estudos culturais, *human animal studies* e sociologia fundamentam as reflexões da autora sobre como essa díada é representada na literatura, na cultura de massas e nos discursos e práticas das próprias cavaleiras, carregadas de expectativas diversas e flutuando entre elementos contraditórios, como, por exemplo, a transgressão/empoderamento das mulheres por meio da relação com o animal ou a idealização de uma relação erotizada pelo olhar masculinista convencional.

Como último bloco de debate, apresentamos dois textos que exploram o aplicativo *Instagram*, os quais possuem objetivos e debates diferentes. O primeiro deles problematiza a produção dessa nova cultura comunicacional das redes digitais que, pela via de postagens com o uso das *hashtags*, tem oportunizado alterações nas dinâmicas dos modos de representação das posições de sujeito. Caterine de Moura Brachtvogel e Maria Simone Vione Schwengber, a partir da análise cultural ancorada na teorização foucaultiana, analisaram os materiais por elas escolhidos. Pelas análises, localizaram um

imbricamento de diferentes *hashtags* como novas políticas contemporâneas que investem na produção de posição de mulheres ativas e esportistas, ancoradas em ‘pontos sofisticados de valor’ em postagens do *Instagram*. Simone e Caterine acreditam que o funcionamento do discurso das *hashtags* esportivas constituam um espaço de deslocamento, pois rompe com o silenciamento sobre a visibilidade das mulheres que as praticam, produzindo novas instâncias de formação e de resistência feminina no espaço público.

Angelita Alice Jaeger e Myllena Camargo de Oliveira analisam as representações que marcam as postagens das Musas Fitness no *Instagram* e as reverberações dessas imagens junto aos(as) seguidores(as). Ancoradas na Netnografia, as autoras capturam fotografias, vídeos e comentários de internautas, examinando-os a partir da análise de discurso foucaultiana. A beleza das arquiteturas corporais é fonte de inspiração para internautas e reforçada na produção da heteronormatividade que marca as imagens. Para Angelita e Myllena, as musculaturas hiperpotencializadas desassossegam uma pretensa feminilidade normalizada das Musas Fitness, as quais reagem recorrendo à erotização de seus corpos, buscando representar uma feminilidade referente.

Espero que as múltiplas opções de debate e problematizações instiguem o leitor a mergulhar no útil e proveitoso debate sobre gênero e sexualidade nos diferentes espaços de atuação docente em que se encontra o professor de educação física em seu cotidiano. Além, e acima de tudo, nossos alunos e alunas são diferentes, heterogêneos e o exercício da cidadania jamais pode ser um debate esquecido.

Ileana Wenez

Verão de 2019

Referências

BUTLER, J. *Corpos em aliança e política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

GOELLER, S. V.; MACEDO, C. A. Categoria “gênero” nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e a constituição do grupo de trabalho temático. In: RECHIA, S; et al. (Org.). *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física*. Ijuí: Unijuí, 2015, p. 1-11. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7cs-bce/2014/paper/view/5907>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

“Posso falar?” A profilaxia pedagógica e a desordem dos gêneros! Um estudo sobre os enfrentamentos produzidos no campo da Educação Física

Aline Nicolino

Introdução

O uso do *slogan* ‘ideologia de gênero’ vem provocando uma verdadeira desordem de ideias nos campos político, social e educacional, no que se refere ao conceito de gênero e às demandas de dignidade humana das mulheres e da população LGBT¹. No campo político, os enunciados estão marcados pelo tom de combate ao que denominam de ‘ideologia de gênero’² em discursos de violação de direitos, sobretudo, as violências cometidas por questões de gênero e sexualidade.³ (SOUZA, 2014; REIS; EGGERT, 2017).

¹ Opto pela siglaLGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), por ser adotada na I Conferência Nacional LGBT, em 2008, utilizada pela ONU e pela Anistia Internacional. Ciente que a sigla segue em debate e disputa para nomear o sujeito político do movimento (CARRARA; SIMÕES, 2007).

² Segundo Miskolci e Campana (2017), Vigoya (2016) e Corrêa (2018, p. 12), a Igreja Católica, “nas altas esferas das arenas intergovernamentais e da elaboração teológica”, promoveu no contexto das conferências das Nações Unidas dos anos 1990 e começo dos anos 2000, uma ação transnacional contra o gênero, sobretudo, voltada para a Europa e América Latina. A “expressão *ideologia de gênero* é usada como sinônimo de degradação da natureza do feminino, explicitada em documentos como a “Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo”, escrita por Joseph Ratzinger, em 2004” (UBIETA; HENRIQUES; TOLDY, 2018, p. 9).

³ O Brasil matou no ano de 2017, 1.333 mulheres vítimas de feminicídio, representando 40% das mortes na América Latina (CEPAL). Segundo dados divulgados no Atlas da Violência (IPEA, 2018), o país é o 5º país com a maior taxa de homicídios de mulheres, em um ranking de 83 nações. No estado de Goiás os índices são alarmantes, visto que entre os anos 2006 e 2014 o registro deste tipo de violência para mulheres pretas e pardas aumentou 96% (Observatório da Mulher contra a Violência do Senado Federal, 2017) e os casos de feminicídio aumentaram 82%, em 2018 (Secretaria de Segurança Pública/SSP-GO). O Brasil é, ainda, o país mais violento para pessoas

No campo social, grupos se organizam para protestar⁴ contra uma determinada ‘doutrinação ideológica de gênero’⁵, que compreendem contrapor uma suposta natureza humana, ferir a moral cristã e a ‘família’. No campo educacional, o *slogan* é utilizado para confundir e aterrorizar a comunidade escolar⁶, por meio do desrespeito e da intimidação de docentes, ao promover um discurso de desconfiança científica dos conteúdos ministrados em sala de aula⁷ e, ao mesmo tempo, estimular a criminalização de docentes que dialogam sobre gênero e sexualidade⁸.

Compreendo, nesse sentido, que tratam de enunciados entrelaçados estrategicamente, em uma teia discursiva, que visa ‘varrer’ gênero do campo científico, por meio da “dessubstancialização de seus sentidos histórico, socioantropológico e político” (GONÇALVES; MELLO, 2017), com a finalidade de distorcer e violar direitos humanos. Assim, falta de ‘cientificidade’, de ‘imoralidade’ religiosa (cristã) e de ‘promiscuidade’ nas relações afetivas (não heterossexuais), são enunciados que visam produzir um discurso profílico para “homens usarem azul e as mulheres usarem rosa”⁹. É possível identificar, portanto, um movimento político-religioso¹⁰, também presente em outros grupos e instituições¹¹, que coloca em circulação a ideia de que o sexo biológico é a única possibilidade de troca e reconhecimento

trans. O Grupo Gay da Bahia (GGB), que há 39 anos vem coletando estatísticas sobre assassinatos de homossexuais e transgêneros no país, mostrou que a cada 19 horas um LGBT é assassinado, em dados, isso representou 445 homicídios em 2017.

⁴ Ver a reportagem concedida por Butler (2017) sobre os ataques sofridos no Brasil em virtude de seus estudos dedicados “à crítica e à condenação da violação e da violência corporais”.

⁵ A queima de figuras e cartazes, assim como manifestações verbais de repúdio e ódio constituem alguns dos modos de operar à intolerância (MISKOLCI, 2018), de “movimentos obscurantistas e de ultradireita, liderados por uma figura cuja misoginia e homofobia são notórias” (IACONELLI, 2017).

⁶ Segundo o estudo de Gombata (2015) é acionado um “alerta” de ameaça moral, para “desviar a atenção de procedimentos que subtraem direitos à população como um todo”.

⁷ Para melhor compreensão do tema, siguro a leitura do livro *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso* (2016).

⁸ O *site* Escola Sem Partido estimula as pessoas a denunciarem docentes, produzindo “uma visão negativa dos professores ao tratá-los como criminosos e doutrinadores, opondo-se à autonomia e à liberdade de expressão” (FOLHETO, 2018).

⁹ No dia 03 de janeiro de 2019, a ministra Damares Alves da pasta ‘Mulher, Família e Direitos Humanos’, diz que “começou uma nova era no Brasil”, em que “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa” (SAMPAIO, 2019).

¹⁰ Contextualizo que as bancadas religiosas, lideradas por grupos fundamentalistas e reacionários das igrejas Católica e Evangélica, apesar de suas divergências, veem se movimentando nos planos político e social para combater o que eles denominam de ‘ideologia de gênero’ (NICOLINO, 2018).

¹¹ Para Sonia Corrêa, apesar do vínculo de origem com a igreja católica, “a campanha antigênero, tem hoje a adesão de muitos outros atores religiosos: evangélicos, muçulmanos, budistas e, no Brasil, espíritas. Isso não significa que todas as pessoas religiosas comunguem com essa visão, nem tampouco que ela seja exclusivamente religiosa. Esse mesmo discurso também tem sido propagado por forças seculares neoliberais, conservadoras, ‘científicas’” (CORRÊA, 2017, s/p).

humano e, ao mesmo tempo, estimula a sociedade a desconfiar, vigiar e hostilizar práticas docentes que não compartilham dessa lógica essencialista, por meio de discursos de ódio (PENNA, 2016).

Observa-se, ainda, uma maior incidência¹² de ideias reacionárias e conservadoras, que prescrevem um ordenamento moral de vigilância e controle a determinados corpos, com implicações diretas em diversas políticas públicas de combate às desigualdades sociais e aos direitos humanos, sobretudo, no campo da educação. Para citar alguns dos efeitos produzidos por esse movimento político-religioso contra as discussões de gênero e sexualidade na escola, trago a retirada desses termos no Plano Nacional de Educação/PNE (2014/2024), assim como a proibição à menção e às discussões sobre os temas (REIS, 2015), além da criação de Projetos de Lei (PL) que criminalizam a prática docente e retiram investimentos e direitos já conquistados nos documentos regulatórios da formação docente no Brasil¹³. Sob o argumento de deturpar preceitos religiosos e, por isso, entrar em conflito com as convicções religiosas e morais de estudantes, as bancadas religiosas¹⁴ e da ‘nova direita’¹⁵ buscam na política, e fora dela, retirar qualquer possibilidade de discussão sobre gênero e sexualidade em documentos que regulam a Educação Básica brasileira, bem como criar artifícios para coibir e penalizar educadoras/es que adotam discursos de liberdade e de tolerância em suas práticas de ensino.

Partindo desse panorama, denominado como um “momento conservador” por Vera Marques da Silva¹⁶ ou como uma campanha antigênero de “ataque religioso dogmático contra as pautas democráticas de gênero e sexualidade” (CORREIA, 2017), o argumento desenvolvido neste capítulo

¹² Essa reação é notada por Miskolci (2018), sobretudo, a partir do reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo, em 2011, no Brasil.

¹³ Essas informações podem ser confirmadas nos 4 anos em que o PNE ficou parado no Congresso em virtude dessa discussão (MIGUEL, 2016) e em PLs propostos. Em levantamento realizado no portal da Câmara dos Deputados foi identificado 29 PLs, entre os anos de 2012 a 2018, que tratam sobre questões de gênero e/ou de sexualidade. O mais emblemático foi o PL 7180/2014 (Escola Sem Partido), proposto pelo deputado Erivelton Santana (PSC-BA), em que foram apensados outros dez, como o PL 2731/2015, que criminaliza a/o docente que descumprir a “proibição de utilização da ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres”, com pena prisional de até 2 anos, e o PL 5487, que “institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas” que tratam sobre os temas. O PL 7180/2014 foi arquivado em dezembro de 2018, após muitos conflitos e manobras das/os parlamentares (OLIVEIRA, 2018), mas, apesar das resistências “o projeto foi retomado com conteúdo ainda mais retrógrado” (BARROSO, 2019).

¹⁴ Esses grupos pregam que discutir sobre gênero e sexualidade na escola visa “incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo. O que não é verdade!” (PENNA, 2016, p. 99).

¹⁵ A socióloga Camila Rocha (2018) apresenta a militância de direita como origem de uma Nova Direita.

¹⁶ Ideias retiradas do jornal Folha de São Paulo, na matéria “O que pensam os gays que apoiam Bolsonaro e rechaçam Jean Wyllys”, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/06/1779411-o-que-pensam-os-gays-que-apoiam-bolsonaro-e-rechacam-jean-wyllys.shtml>>.

é que há uma expressiva movimentação do campo teórico da Educação Física para tratar sobre a discussão de gênero, que vem sendo constituída desde os anos de 1990, produzindo alguns efeitos na área. Esses efeitos podem ser identificados, por um lado pelas resistências produzidas em diferentes espaços e contextos da Educação Física (CORSINO; AUAD, 2012; ALTMANN, 2015) e, por outro, pela pouca expressividade dessas discussões nos documentos regulatórios e nos projetos pedagógicos de curso (PPC) dos cursos de formação em Educação Física escolar, sobretudo, em Goiás (NICOLINO; ARAÚJO, 2016; NICOLINO, 2018).

Nesse sentido, este estudo se propõe a apresentar algumas estratégias de enfrentamento que vêm sendo utilizadas pelo campo acadêmico para dar visibilidade aos temas no processo de formação docente da Educação Física e alguns dos efeitos legais produzidos a partir dessas ações. Para isso, recorro a alguns dados de pesquisas de mapeamento sobre como o termo gênero é apresentado nas legislações e nos currículos de formação docente dos cursos de Educação Física no Brasil, para analisar o que dessa produção vem sendo incorporada aos documentos que regem o currículo da área. Como uma provocação analítica, retomo a pergunta que inaugura este texto: ‘Posso falar?’, para trabalhar com a ideia de ‘Sim eu posso!’. E, nesse sentido, apresentar algumas respostas produzidas pelo campo da Educação Física para “formar resistência efetivas” (PARAÍSO, 2016) às intolerâncias de gênero e sexualidade, especialmente, no contexto escolar.

Organizando os discursos: um breve mapeamento dos enfrentamentos produzidos pela Educação Física à profilaxia do gênero

Para apresentar algumas formas de resistência produzidas pelo campo acadêmico da Educação Física sobre as questões de gênero e sexualidade¹⁷, retomo a ideia de ‘sexo seguro’ que circulou na escola no final do século XX no Brasil. Momento marcado por uma explosão discursiva do vírus HIV, em que médicos, pedagogos e psicólogos foram acionados como os responsáveis em prescrever sobre a saúde (CÉSAR, 2009). Uma das estratégias para apresentar como vivenciar a sexualidade na adolescência foi produzir uma ideia de comportamento saudável, por meio da “normatização da sexualidade

¹⁷ Entendo que embora gênero esteja diretamente ligado à sexualidade, ambos não apresentam o mesmo significado, “gênero refere-se à condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher e a sexualidade refere-se a forma pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (BRITZMAN, 1996, p. 76). Nesta análise opto em trazer os dois temas, tanto pela constituição da lógica heteronormativa dos discursos profiláticos, que visam provocar desordens no campo pedagógico, quanto pela produção da Educação Física que ao discutir sexualidade, discute também gênero (WENETZ; SCHWENGBER; DORNELLES, 2017).

e da reprodução” (KNAUTH, *et al.*, 2006). É possível identificar, nesse período, uma lógica higienista social que reitera a educação sexual escolar como uma possibilidade de intervenção do Estado na saúde e na educação da população (BRITZMAN, 2001), por meio de políticas voltadas, sobretudo, ao enfoque epidemiológico do risco (MONTEIRO, 1999; CÉSAR, 2009; ALTMANN, 2006; LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Regular as práticas sexuais das/os escolares pelo viés epidemiológico também foi a política aplicada nos anos de 1990 no estado de Goiás, em curso de formação docente em Educação Sexual, voltado para conter as DSTs/aids e a gravidez na adolescência (NASCIMENTO, 2013). É possível observar em diversas pesquisas realizadas em escolas públicas no estado 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 (GONÇALVES, 1998; SILVA, 2001; CARVALHO, 2004; SOBRAL, 2008; MARTINS, 2010). Passados 20 anos, em pesquisa realizada com as Secretarias de Educação e Saúde/GO, identificou-se que a lógica alarmista da prevenção ainda prevalecia nas escolas, mesmo com a descontinuidade dos projetos em virtude da troca de governo (NICOLINO, *et al.*, 2013).

De um modo geral, esses estudos mostram que a manutenção de uma lógica heteronormativa¹⁸ para pensar o corpo escolar foi possível, sobretudo, pela ausência de políticas de Estado em reconhecer a importância das questões de gênero no processo de formação docente e pelo impacto desse silenciamento na Educação Básica. Ao mesmo tempo, é preciso trazer que os anos 90 também foram marcados pelas mobilizações de grupos sociais e acadêmicos, que reivindicaram o reconhecimento dessas discussões como pauta política. É possível identificar nesse período, uma crescente movimentação social de institucionalização, sobretudo, das mulheres, buscando influenciar as políticas públicas (SARTI, 2004; MATOS, 2008). É, nesse contexto, que ocorre a criação de vários grupos de pesquisa nas universidades e a institucionalização de várias ONGs no município de Goiânia/GO, como o Transas do Corpo¹⁹ (NICOLINO *et al.*, 2013).

¹⁸ Heteronormatividade é compreendida como a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual, em que se supõe que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais, seguindo o alinhamento sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2009, p. 90). Este conceito está fundado “no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, que se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 46-47).

¹⁹ A ONG fundada em 1987 e ainda ativa (2019), trata de “uma organização sem fins lucrativos e econômicos, não partidária, com finalidade educativa, cultural e de pesquisa”, que objetiva implementar propostas e políticas educativas nas questões que envolvem o corpo, o gênero e a sexualidade, nos campos da educação e saúde. Disponível em: <<http://www.transasdocorpo.org.br/quem-somos>>.

Essa interlocução social e acadêmica, de enfrentamento das invisibilidades de demandas e de direitos, que não se deu sem conflitos²⁰, foi significativa não apenas no estado Goiás, mas em todo o Brasil, para trazer uma narrativa contra-hegemônica de que “não nascemos mulher, mas nos tornamos” (BEAUVOIR, 1949). Essa ótica analítica proposta pela teoria feminista traz que a materialidade que visualizamos e nomeamos os corpos é um produto histórico, que se dá em um processo social, cultural e, sobretudo, político, “cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização da vida social” (BILA SORJ, 1992, p. 16). Isto é, mostra que gênero é o conceito que busca desestabilizar as prerrogativas biológicas que justificam as desigualdades entre homens e mulheres, em uma luta identificada, portanto, como política.

Compreendo, nesse contexto, que tanto as mobilizações social, acadêmica e política das mulheres, quanto à legitimação de uma lógica normativa veiculada pelo governo no final do século XX, em intervenções voltadas à escola, contribuíram para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). O caderno *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, pensado como um tema transversal para o Ensino Médio, foi o primeiro parâmetro educacional que traz a Educação Física como uma das disciplinas responsáveis por promover a igualdade de gênero na escola. O que significa dizer que a inserção dessas discussões de forma mais sistematizada, enquanto um parâmetro nacional, e a responsabilidade atribuída à área, amplia as possibilidades de tratar o tema no processo de formação.

Concomitante ao reconhecimento atribuído à Educação Física em trazer essas questões para serem dialogadas nas práticas corporais (PCN, 1997), em levantamento feito por Luciano Corsino e Daniela Auad (2012) é possível observar que a produção acadêmica na área se dá sob uma perspectiva construcionista divulgada, especialmente, no texto de Joan Scott (1995), intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Os autores verificaram também que o aumento dos trabalhos estava associado ao aumento da quantidade de programas de mestrado e doutorado na área e que a maior parte deles buscava problematizar “o caráter natural e biológico dos corpos e das diferenças entre homens e mulheres” (ALTMANN, 2015, p. 24; CORSINO; AUAD, 2012). Sob a mesma percepção, Silvana Goellner (2013) afirma que as ideias de Joan Scott foram significativas nas produções da Educação Física escolar, sendo a escola o contexto mais investigado entre os anos de 1980 e 1990 (LUZ JÚNIOR, 2001). O levantamento de

²⁰ Para saber mais sobre a tessitura dos movimentos feministas no Brasil, ler Sonia E. Alvarez (2003; 2004).

Helena Altmann (2015) mostra também que nos anos de 1990 houve uma intensificação dos debates e das pesquisas na área, chamando a atenção para as conexões feitas entre gênero com outras categorias – raça, classe, geração, sexualidade na produção do campo. A autora destaca que a oficialização de aulas mistas na Educação Física foi um fator legal significativo nos anos 1990, que possibilitou impulsionar a produção do campo acadêmico sobre Educação Física e gênero (ALTMANN, 2015).

De modo geral, os mapeamentos que datam a entrada da discussão de gênero evidenciam o quanto a ideia de gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995) foi significativa para apresentar o ‘pessoal como sendo político’ e, com isso, denunciar a diferença biológica como produtora das desigualdades sociais (GOELLNER, 2013). Essa mudança na lógica do pensamento, de que gênero “não é sinônimo de sexo” (AUAD, 2004), vem questionar os modos com que os corpos se constituem ‘femininos’ e ‘masculinos’, com impacto na produção teórica sobre gênero na Educação Física escolar brasileira que passa, então, a denunciar o quanto as diferenças anatômicas dos corpos são utilizadas para justificar a produção das desigualdades no contexto escolar (ROMERO, 1994; ALTMANN; SOUSA, 1999).

O que significa pensar que a produção e o acúmulo de conhecimento sobre o tema e as mobilizações sociais fomentaram orientações legais “como a LDB (1996) e os PCN (1997), que reiteram as vantagens das aulas mistas” (DORNELLES; FRAGA, 2009, p. 144), e de parâmetros nacionais (PCN, 1997), que trazem de forma mais sistematizada a discussão da diversidade na escola, e a Educação Física como uma das disciplinas responsável em fazer esse debate. Essa responsabilidade atribuída à área também mobilizou pesquisas que buscaram analisar quais os discursos produzidos sobre o tema no campo da Educação Física. Assim, críticas sobre a lógica preventiva e normativa para pensar a educação do corpo (ALTMANN, 2001), uma visão polarizada de gênero e a falta de formação docente para tratar o tema na escola (UNBEHAUM, 2010), foram alguns dos apontamentos apresentados das pesquisas da área. As análises feitas aos PCN sobre as questões de gênero e sexualidade na escola mostram que o documento não apresenta formas mais críticas para se problematizar e trabalhar tais conteúdos na disciplina (SILVESTRI, 2013). Revelam ainda que, apesar da proposta tratar sobre tais temas, o texto informa a forma ideal de viver a sexualidade, com base em “práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas” (CÉSAR, 2009, p. 70).

De acordo com a avaliação de algumas pesquisas, essa maior produção discursiva sobre o tema, possibilitou um aumento de interesse, de investimentos e de publicações sobre gênero e sexualidade no campo da

educação. Alguns estudos de mapeamento mostram que o período entre 1998 e 2004 houve uma considerável elevação em pesquisas sobre esses assuntos (SILVA; NETO, 2006; VIANNA et al., 2011). Estatisticamente, a produção sobre gênero, sexualidade e educação formal passou de 16 estudos realizados no ano de 1990 para 193 em 2004, o que representa um crescimento em 12 vezes (VIANNA et al., 2011). Outro dado interessante é que em 2004 a atenção sobre essa temática triplicou, se comparada aos três anos anteriores, na região Centro-Oeste (TORRES; GULO, 2010). A produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais, no período de 1990 a 2009, é também objeto de um estudo de Vianna (2012), que ao analisar teses, dissertações e artigos sobre o tema, identificou um movimento crescente dessas discussões na produção das políticas públicas escolares, concentrado, especialmente, na região Sul e Sudeste do país (VIANNA, 2012).

Compreendo, nesse sentido, que um dos efeitos mais efetivos dos enfrentamentos produzidos pelos campos acadêmico e social no âmbito político foi a formulação de uma diretriz curricular nacional para a formação docente, materializada na Resolução CNE Nº 02 de 2015²¹. O documento propõe de forma crítica e interdisciplinar, que as discussões de gênero e de sexualidade estejam contempladas nos currículos das licenciaturas. É possível identificar também um diálogo permanente entre o ensino superior e a educação básica, para tratar das questões “relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, como princípios de equidade” (RESOLUÇÃO, 2015, p. 5). A Resolução apresenta, ainda, uma preocupação em garantir que os fundamentos e as metodologias relacionadas à discussão de gênero estejam contemplados no currículo, para que docentes identifiquem e tratem de tais questões no cotidiano escolar. Entendo, portanto, que essas diretrizes contemplam parte das reivindicações das lutas sociais, que visam garantir uma discussão interseccionada de temas invisibilizados no currículo, como as questões étnico-racial, gênero, sexualidade e meio ambiente.

²¹ Este texto foi produzido anteriormente à revogação da Resolução CNE nº 02 de 2015, no dia 20 de dezembro de 2019. Segundo a ANFOPE (2019) a Resolução CNE nº 02 de 2019 apresentada em tempo recorde pelo CNE, sem discussão com o campo educacional, despreza “o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprovando em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não foi divulgada” (ANFOPE, 2019). A ‘nova’ Resolução é considerada pelas entidades como um retrocesso educacional, ao descaracterizar a formação docente e expressar um “ponto de vista da classe dominante, empresarial, capitalista”, em que aprova “normativas que fortalecem a educação à distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (TAFFAREL, 2019), assim como o discurso “homogeneizante e negativo dos professores e de sua formação, responsabilizando-os pelos baixos resultados de avaliação da educação”, desconsiderando a “desigualdade social existente no país” (ANPED, 2019). Além disso, a Resolução não traz no texto as discussões de gênero e sexualidade, apenas cita ‘direitos humanos’ como um termo, entre outros, que não se articula com a formação docente inicial e continuada, nem com uma proposta política nas escolas.

Na contramão desse cenário propositivo sobre as discussões de gênero e sexualidade nos documentos que regulam a formação docente em Educação Física, estudos mostram que os temas ainda são apresentados de forma pontual nas instituições investigadas, por meio de iniciativas isoladas de docentes, não se constituindo em uma proposta pedagógica institucional (NICOLINO et al., 2017; NICOLINO, 2018)²². Contudo, é preciso levar em consideração que as diretrizes educacionais de 2015 não foram incorporadas nos documentos analisados, além disso é preciso lembrar também que o processo de elaboração de um PPC é moroso, sobretudo, a divulgação do seu produto final para a consulta pública. Associados a esses fatores é preciso dizer, ainda, que o fato de não encontrar uma discussão de gênero nos documentos regulatórios do curso não significa que ela não esteja sendo feita no processo de formação. Como mostra a pesquisa desenvolvida por Araújo (2015, p. 113), em uma instituição pública do estado de Goiás, ao trazer que apesar de não ter encontrado o tema nos documentos que regulam o curso é possível identificar mobilizações sendo produzidas “a partir de intervenções pontuais de algumas/uns professoras/es”, na proposição de disciplinas não obrigatórias, e em demandas do cotidiano universitário, como aulas abertas, palestras e eventos científicos.

A pesquisa de Evangelista (2018), que abarcou 214 estudantes de Educação Física na mesma instituição, mostra o quanto as questões de ordem biológica, hormonais e anatômicas foram significativas para as/os estudantes associarem o ‘feminino’ à dança e o ‘masculino’ ao futebol, como representações inatas e universais. O que significa pensar, 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. E, nesse sentido, reforço que debater e refletir essas questões no processo de formação é urgente, para “repensar os silêncios que marginalizam e as ações que conformam uma determinada educação do corpo heteronormativa” (NICOLINO; ROSA; SILVA, 2019).

Assim, ao fazer um breve mapeamento dos enfrentamentos produzidos pelo campo acadêmico da Educação Física é possível perceber, que apesar de ser recente o processo de regulamentação curricular, a Resolução

²² A análise encontra-se inserida em uma pesquisa maior, intitulada “*Análise comparativa do perfil da formação profissional em Educação Física: a América Latina em foco*”, coordenada pela Profa. Dra. Ana Márcia Silva. Para fazer o levantamento, recorreu-se aos documentos oficiais de países da América Latina disponíveis nas páginas eletrônicas de suas universidades, Ministérios da Educação, Cultura e Esporte, Conselhos Nacionais de Esporte, Comitês Olímpicos e Exércitos, em que foram selecionados mais de 1.452 currículos no Brasil, em 2014. A amostra de análise foi composta por 10% desse total, ou seja, uma média de 145 matrizes curriculares.

CNE nº 02 de 2015 foi uma possibilidade ‘oficial’ de resistência constituída por mobilizações sociais e acadêmicas e, portanto, um produto de ações políticas. Perceber também que as resistências produzidas pelo campo acadêmico da Educação Física, vêm sendo construídas com muito debate e luta, há mais de 35 anos no Brasil, as quais podem ser identificadas na exigência de aulas mistas, na sistematização dos PCN (1997) e nos objetivos propostos pelas diretrizes educacionais nacionais de 2015. E, por isso, colocar em suspeição “as justificativas historicamente construídas para manter a condição desigual entre homens e mulheres, no entorno das práticas corporais e esportivas” (GOELLNER, 2013, p. 39), são enfrentamentos que precisam continuar sendo feitos, sobretudo, a partir de um debate coletivo para pensar o projeto pedagógico e, portanto, político, dos cursos de formação em Educação Física.

Para finalizar: algumas possibilidades de resistências às ‘(des)ordens’ dos gêneros na Educação Física

Para trazer as resistências produzidas pelo campo acadêmico da Educação Física é preciso dizer o quanto estamos atentas e atentos aos discursos profílicos pedagógicos que buscam distorcer e distanciar a discussão de gênero do campo científico. Há tempos questionamos: “como a Educação Física vem construindo as identidades de gênero de meninos e meninas?” (LUZ JUNIOR, 2001). Não como uma pergunta que busca uma resposta definitiva e/ou ‘verdadeira’, mas, como um modo de enfrentamento às normas regulatórias, que conformam a ideia de corpo ‘saudável’ no alinhamento sexo-gênero-sexualidade.

Trata-se, sobretudo, de operar com o dissenso para expandir as possibilidades sobre o que pode um corpo nas aulas de Educação Física? Para isso, é preciso entrar na disputa com matrizes de pensamento, como a Biologia, que fomenta grande parte da produção de conhecimento da Educação Física e, conseqüentemente, dos conteúdos curriculares dos cursos de formação. Essa lógica, que até décadas atrás era pouco contestada teoricamente, orienta um discurso em torno de uma inteligibilidade anatômica dos corpos ditos como ‘feminino’ ou ‘masculino’. O que significa pensar que o corpo não pode ser o ponto de partida analítico e sim constituído, inclusive em sua materialidade²³, pelas práticas discursivas que atravessam e organizam sua subjetividade, (re)produzida também nas práticas corporais e esportivas.

²³ Ideia que tomo emprestada de Joana Plaza (2004, p. 39) ao trazer que gênero é, “antes de tudo, uma maneira de implicar o corpo no político. Gênero é uma estilização do corpo. Não a anatomia, mas o discurso que se organiza em torno dela”.

É possível identificar, então, que não há respostas fáceis ou prontas para tratar o tema e que a falta de consenso é um dispositivo potente de alerta contra o discurso hegemônico binário. E, nesse sentido, o campo acadêmico da Educação Física aponta algumas ‘desordens’ teóricas sobre os usos da categoria gênero na produção da área, identificadas em confusões teórico-metodológicas e na falta de tensionamento à lógica binária, para pensar as questões de gênero e de sexualidade na Educação Física (WENETZ; SCHWENGBER; DORNELLES, 2017). Ou seja, as análises mostram que operacionalizar com o conceito exige desconstruir toda uma retórica profilática que traz a heterossexualidade como uma ‘verdade’ inquestionável e, por isso, reconhecê-la e desconstruí-la são questões ainda colocadas para a área.

Diante dos desafios postos no atual contexto político brasileiro para as licenciaturas²⁴, recorri aos investimentos discursivos dos anos de 1990, que veiculavam a heterossexualidade como a única possibilidade de sexualidade ‘saudável’, para mostrar alguns dos enfrentamentos e efeitos produzidos no campo educacional. Compreendo, nesse momento, que a mesma lógica normativa e prescritiva para tratar sobre a diversidade na escola esteja sendo ressignificada na atualidade, por grupos políticos-religiosos, colocando em circulação discursos de ódio e de intolerância às questões de gênero e de sexualidade. Para tentar ‘varrer’ essas discussões da escola, esses grupos investem no enunciado ‘ideologia de gênero’ para produzir a desconfiança em teorias que tratam dessas questões, hostilizando e criminalizando docentes e, muitas vezes, violando direitos constitucionais e humanos²⁵.

Movida, portanto, por um sentimento de alerta a esses discursos, finalizo esta escrita, não colocando um ponto final, mas, retomando à provocação inicial, em que digo sim, eu posso falar! Falar dos diálogos estabelecidos entre redes de apoio e de pesquisa, dos enfrentamentos institucionais produzidos em ações de reconhecimento de direitos (moções de repúdio, lutas políticas), e dos diferentes espaços de luta fomentados em congressos, universidades, escolas, família e redes de sociabilidade. Diálogos possibilitados, sobretudo, pelos enfrentamentos e as visibilidades que o campo da Educação Física vem produzindo há mais três décadas. Dizer, também, que

²⁴ Foi publicada, no dia 18 de dezembro, a Resolução nº 6 de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, orientando o currículo em competências e habilidades, diferentemente da perspectiva teórica da Resolução CNE nº 02 de 2015, que propõe trabalhar com objetivos (VEIGA, 2019).

²⁵ A Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948; a Convenção Americana de Direitos Humanos, 1969 e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, são alguns acordos internacionais assinados pelo Brasil para combater as violências baseadas em gênero, os quais trazem a diversidade sexual garantida enquanto um direito de livre gozo da sexualidade (ABREU, 2016).

as diversas formas de mobilização social e o acúmulo científico produzido sobre o tema, tem aqui o sentido de luta pela vida de milhares de pessoas que morrem pelo fato de serem reconhecidas como mulheres. Falar, ainda, que é preciso transformar o caos em possibilidade de resistência, para não nos arrancarem ‘a voz da garganta’.

Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada (COSTA, p. 47, 2003).

Referências

- ABREU, D. A. *Por que você é tão gay?* O direito à diversidade sexual e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <https://pensar2016.ndh.ufg.br/up/955/o/9._Por_que_Voc%C3%AA_%C3%A9_T%C3%A3o_Gay__O_Direito_%C3%A0_Diversidade_Sexual_e_a_Corte_Interamericana_de_Direitos_Humanos.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- ALTMANN, H.; SOUSA, E. S. de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, p. 52-64, ago.1999.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001.
- ALTMANN, H. *Sobre a educação sexual como um problema escolar. Linhas*, v. 7, p. 3-17, 2006.
- ALTMANN, H. *Educação Física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 336, mai. Agos. 2011.
- Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado, 2019. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>>.

ANPED. *Posição da ANPED sobre texto referência* - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, 09 de outubro de 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>.

ALVAREZ, S. E. A política e o político na tessitura dos movimentos feministas no Brasil e na América Latina. In: GONÇALVES, E. (Org.). *Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências*. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004, p. 15-32.

ALVAREZ, S. E. et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Estudos Feministas*, v. 2, n. 11, jul./dez. 2003.

ARAÚJO, Lara W. *Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos). 2015. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ARAÚJO, L. W; NICOLINO, A. Saberes sobre gênero na formação inicial docente: o que dizem os currículos? In: TAVARES, S. B.; ESTABILE, P.B.T.; CARVALHO, M. M. de. *Direitos humanos das mulheres: múltiplos olhares*. Goiânia: Editora UFG, 2016.

AUAD, D. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação*. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BEAUVOIR, S. *Segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sérgio Milliet. Vol. 1. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.

BILA SORJ, O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, A. O; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Rosa dos Tempos, 1992.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Porto Alegre, *Revista Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 83-112.

BUTLER, J. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. *Folha Uol*, traduzida por Clara Allain, em 19 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CARRARA, S.; SIMÕES, J. A. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 28, jan./jun., p. 65-99, 2007.

CARVALHO, R. de C. *A sexualidade na interface criança – TV*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia, 2004.

CÉSAR, M.R. de A. Gênero e sexualidade na escola: notas para uma ‘epistemologia’. Curitiba. *Educar em Revista*, v. 35, p. 37-51, 2009.

- CORRÊA, Sonia. *Ideologia de gênero: rastros e significados*. Folha Uol, publicada em 5 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/11/05/ideologia-de-genero-rastros-e-significados/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, n. 53, junho de 2018.
- CORSINO, L. N.; AUAD, D. *O professor diante das relações de gênero na educação física escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, E. A. da. *No caminho, com Maiakóvski: poesia reunida*. São Paulo: Geração editorial, 2003.
- DORNELLES, P.; FRAGA, Alex B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, n 01, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- ECPAL. Observatório de Igualdade de Gênero da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/observatorios>>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- EVANGELISTA, K. C. M. *As relações de gênero na educação do corpo*. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.
- FOLHETO. *Vamos compreender o movimento Escola sem Partido*. Desenvolvido por docentes da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Goiânia, 2018.
- GOMBATA, M. Tirar a palavra gênero não vai suprimir o assunto na escola. *Carta Educação*, 26 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/tirar-a-palavra-genero-nao-vai-suprimir-o-assunto-na-escola/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- GONÇALVES, E. *Educação sexual em contexto escolar: da formação de professores/as à sala de aula*, 1998. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia, 1998.
- GONÇALVES, E.; MELLO, L. G.: vicissitudes de uma categoria e seus “problemas”. *Ciência e Cultura*, v. 69, n. 1, jan./mar. 2017.
- HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004.
- IACONELLI, Vera. Seu filho e as questões de gênero, uma aula a céu aberto. *Folha Uol*, de 07 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2017/11/1933356-seu-filho-e-as-questoes-de-genero-uma-aula-a-ceu-aberto.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual e a formação contínua de professores: uma estratégia para a prática pedagógica em sala de aula. A educação sexual na escola. *ELO 19 - Revista do Centro de formação Francisco de Holanda*, jun. 2012.

- LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, UNESCO, 2009, p. 85-93.
- LUZ JUNIOR, A. A. *Gênero e educação física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?* 122 f. 2001. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79868/177473.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBTI+. *Ebook elaborado pela rede GayLatino e da Aliança Nacional LGBTI+*, 2018. Disponível em: <<https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- MARTINS, R. G. *Os saberes docentes e a exploração sexual comercial de meninas: desafios da contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia, 2010.
- MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, v 16, n. 2, p. 333-357, mai./agos. 2008.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, v. 7, n. 15, 2016.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, set./dez.2017.
- MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, n. 53, jun. 2018.
- MONTEIRO, L. C. *Conhecimentos e crenças sobre DST/Aids e comportamento sexual em jovens de escolas públicas estaduais de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Medicina Tropical) – Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública. Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical da UFG, Goiânia, 1999.
- NASCIMENTO, M. J. do. *Formação docente e educação sexual: (re)memórias das propostas da rede municipal de ensino de Goiânia/GO (1990 a 2000)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC, Goiânia, 2013.
- NICOLINO, A. et al. Educação física e gênero: um estudo panorâmico da legislação e dos currículos de formação docente da América-Latina. In: SILVA, A. M; BEDOYA, V. M. (Orgs.). *Educación física en América Latina*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- NICOLINO, A.; NASCIMENTO, M. J.; OLIVEIRA, P. F.; OLIVEIRA, P. C. S. Escolarização da sexualidade: (re)memórias da formação docente da rede municipal de ensino de Goiânia/GO (1990 a 2000). *Revista do NUPEM*, v. 10, p. 65-79, 2018.
- NICOLINO, A. Gênero nos currículos da formação docente em Educação Física no Brasil. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C.da S. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

OLIVEIRA, E. Escola Sem Partido: entenda o que ocorre após o arquivamento e o que está em jogo com o projeto de lei. *G1 – Educação*, 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-apos-o-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: Ação educativa. *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 93-100.

PLAZA, J. P. Os gêneros do corpo: para começar a entender. In: GONÇALVES, E. (Org.). *Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências*. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

REIS, T.; EGGERT, E. “Ideologia de gênero”: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2018.

REIS, T. A “ideologia de gênero”, a equidade e os planos de educação. Publicado em 17 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.tonireis.com.br/?p=1142>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

ROCHA, C. O boom da Nova Direita: financiamento ou militância. (In): GALLEGOS, E. S. (Org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. Ebook disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

ROMERO, E. Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmistificação. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v.14, n.1, p. 245-28, 1994.

SAMPAIO, N. Ministra de Bolsonaro vira meme ao dizer que menino deve vestir azul e menina, rosa. *Jornal Opção*, publicada em 03 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ministra-de-bolsonaro-vira-meme-ao-dizer-que-menino-deve-vestir-azul-e-menina-rosa-156697/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos de 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, v. 12, n. 2, p. 35-50, mai. agos.2004.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. São Paulo, *Projeto História*, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SILVA, A. H. F. *Educação sexual na escola: a prevalência da moral burguesa e a possibilidade de construção da autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia, 2001.

SILVESTRIN, J. M. P. *Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na Educação Física*, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2013.

SOBRAL, O. J. *Representações sociais de sexualidade dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia, 2008.

SOUZA, A. L. et al. (Orgs.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOUZA, S. D. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. *Estudos de Religião*, v. 28, n. 2, p.188-204, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/5454/4485>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar, Salvador, 24 de novembro de 2019. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>>.

TORRES, T. L. M.; GULO, F. H. Gênero, sexualidade e exclusão: as diferenças em debate nos saberes em educação. *Fazendo Gênero: diásporas, diversidades, deslocamentos*, 2010.

UBIETA, C. B.; HENRIQUES, F.; TOLDY, T. A “ideologia de gênero” da igreja católica. Lisboa, *Exæquo*, n. 37, p. 9-17, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n37/n37a02.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

UNBEHAUM, S. A educação física como espaço educativo da promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Orgs.). *Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010.

VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar na produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun., 2011.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pró-Posições*, v. 23, p. 127-143, 2012.

VEIGA, I. P. A. *Desafios para a elaboração do Projeto Político Pedagógico para um Curso de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Palestra ministrada na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), na Universidade Federal de Goiás (UFG)/Goiás, no dia 11 de março de 2019.

VIGOYA, M. V. *La contestación de l género: cuestión nodal de la política (sexual) em Colombia*. 29 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://sxpolitics.org/es/la-contestacion-del-genero-cuestion-nodal-de-la-politica-sexual-en-colombia/3579>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S.; DORNELLES, P., G. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na educação física: uma análise inicial das produções na área. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. (Orgs.). *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2013, p. 23-50.

A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas

*Simone Cecilia Fernandes
Helena Altmann*

Este artigo tece reflexões sobre as relações de gênero nas aulas de educação física escolar, considerando algumas ocorrências que envolvem o ensino de esportes coletivos a meninas na escola pública. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma tese de doutorado defendida em 2016, a qual contou com a realização de oito entrevistas semiestruturadas de docentes da rede pública de ensino municipal da cidade de Campinas, SP. Destas entrevistas, cinco foram realizadas com professoras e três com professores¹.

Estas professoras e professores foram selecionadas(os) considerando as escolas com maior participação de equipes femininas nos jogos escolares municipais da cidade e também as colocações nos resultados finais desses jogos. Esse último critério considerou o pressuposto de que, para uma boa classificação nos jogos, ocorreu uma educação esportiva na escola que qualificou os fazeres esportivos das meninas, capacitando-as, inclusive, para participar de uma competição extraescolar. Compreendemos que a educação física tematiza diferentes conteúdos da cultura corporal, e que o ensino de esportes coletivos nas aulas não se restringe às práticas de competição, sendo estes pressupostos utilizados somente para selecionar uma amostra docente para as entrevistas, as quais seguiram com roteiro semiestruturado investigando o ensino de esportes coletivos às meninas nas aulas de educação física na escola pública.

¹ “A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na Educação física”, defendida em fev/2016 na faculdade de educação física da UNICAMP de autoria de Simone Cecilia Fernandes, sob orientação da Profa. Dra. Helena Altmann. A pesquisa teve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP.

Os desafios para este ensinamento se encontram circunscritos por desigualdades de gênero em nossa sociedade, as quais têm sido denunciadas desde antes da emergência dos estudos de gênero na área (ROMERO, 1990; ABREU, 1990). Valter Bracht (2012) e Helena Altmann (2015), situam que os estudos de gênero surgiram na educação física a partir da década de 1990, sendo a tese de doutorado de Eustáquia Salvadora de Sousa, de 1994, uma obra de referência deste período (ALTMANN, 2015). É, portanto, um jovem campo de estudos na educação física escolar. Com Sousa (1994), o conceito começou a ser mobilizado nas pesquisas da educação física como constitutivo das relações de poder entre o masculino e o feminino, sendo relacional, tal como o definiu Joan Scott em seu clássico texto traduzido para o português em 1995, “[...] o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 88). Nessa direção, os estudos de Sousa (1994) ampliaram as possibilidades de análise das relações sociais presentes nas aulas de educação física.

No que se refere à historiografia, a questão advinda com os estudos de gênero sobre o que muda na história quando observamos o que faziam as mulheres, mais do que apontar para a introdução de temas de interesse histórico ligados à vida privada, lançou novas perspectivas teóricas diante da marcante presença das mulheres nos esportes, questionando narrativas históricas que as invisibilizavam. Nesse sentido, desde a primeira década do século XXI, há um crescente número de pesquisas e publicações sobre a história das práticas corporais e a vida de mulheres atletas, contribuindo com a produção do conhecimento sobre a história esportiva com mais justiça diante dos sujeitos que a eles dedicaram boa parte de suas vidas².

Dentro deste marco teórico dos estudos de gênero, pesquisas no campo da educação física escolar apontam que muitas experiências cotidianas nas aulas interagem com referenciais de dominação masculina (FERNANDES, 2016; ALTMANN, 2015; OLIVEIRA, 2014; UCHOGA, 2012; JACÓ, 2012). Não obstante a essa realidade, alguns alunos e alunas, professoras e professores constroem caminhos para proporcionar bem fazeres esportivos nas aulas de educação física escolar.

Nesse sentido, selecionamos três pontos significativos presentes nas narrativas docentes estudadas, que contribuem com a reflexão sobre as relações de gênero que envolvem (ou atravessam) o ensino de esportes coletivos

² Tais como SCHPUN, 2004; DEVIDE, 2005; VALPORTO, 2006; RUBIO, 2011; GOELLNER, 2013.

às meninas na escola pública. São eles: a participação nas aulas, a presença de uma estética esportiva e o posicionamento positivo docente diante do fazer esportivo das meninas na escola.

A participação nas aulas

A valorização da participação nas aulas de educação física, seja em sala, mas sobretudo, em quadra de aula, configurou-se nas narrativas como um elemento imprescindível para o aprender na escola. Um ponto em comum narrado por docentes foi a preocupação com a realização da “aula prática”, lhes sendo inaceitável o não fazer a aula na quadra:

A participação na minha aula tem que ser 100%. Eu sou um cara meio bravo assim, quando precisa ser bravo, também carinhoso com todo mundo, mas eu sou bravo mesmo e exijo que todo mundo faça a aula. Só que para isso tem duas coisas, você tem que ser um pouco bravo mesmo porque eles testam o seu limite, mas por outro lado você também tem que entender, tem que explicar, tem que convencê-los a fazer isso (Professor Nilton).

A minha aula é para todos. Todos têm que fazer a aula. Eu incluo meninas e meninos no mesmo nível. E todo mundo tem que participar (Professor Edson).

E participar significava não abrir mão da realização dos movimentos corporais, da “parte prática” da aula:

Eu sempre atribuo uma nota pela participação deles [...]. No primeiro dia de aula eu deixo bem claro isso, a nota mais importante na hora de fechar o conceito final do trimestre é a nota de participação nas aulas práticas (Professora Elaine).

Nesse sentido, professoras e professores foram taxativos em dizer que meninos e meninas precisavam participar dos diferentes momentos nas aulas, prezando pelos fazeres de todos(as). Participar significava não abrir mão da realização dos movimentos, estabelecendo critérios de avaliação que levassem em conta a disponibilidade corporal durante as aulas.

Embora este posicionamento diante do fazer corporal seja algo evidente para que ocorram as aulas, a grande presença discursiva nas narrativas estudadas sugere que a participação não ocorria espontaneamente, sendo necessário reafirmá-la por meio de diferentes ações e estímulos docentes para ocasionar disponibilidade corporal para a prática entre escolares.

A simples cobrança para que todos(as) participassem com disponibilidade corporal diante dos fazeres impactava no aprendizado das meninas de maneira positiva, ou seja, no sentido de fazê-las aprender bem fazeres esportivos na escola. A implementação de ações visando assegurar a participação discente impactava na ampliação do aprendizado corporal das meninas na educação física escolar. Elas se contrapunham a noções de gênero que tendem a afastá-las ou a não as situar como protagonistas nas práticas esportivas, em especial quando estas ocorrem conjuntamente com meninos.

A educação física no contexto escolar encontra-se atravessada por relações de gênero que tendem a reproduzir relações sociais que afirmam hierarquias. Segundo Robert Connell e James Messerschmidt (2013):

A hierarquia das masculinidades é um padrão de hegemonia, não um padrão de uma hegemonia simples baseada na força. O consenso cultural, a centralidade discursiva, a institucionalização e a marginalização ou a deslegitimação de alternativas são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 263).

Em grande medida, este aparato situa uma relação de dominação masculina durante os fazeres na educação física escolar. Segundo a professora Paula, é preciso interceder a todo o momento para evitar que alguns meninos dominem o espaço das aulas:

No segundo ciclo já começa a dominância dos meninos e, se as meninas tiveram uma motivação nas aulas durante o primeiro ciclo, elas lutam por seu espaço. Mas, às vezes, eles dominam muito a aula. Tem muitos jogos e brincadeiras em que toda hora é preciso interromper, interceder de alguma forma porque eles não se respeitam na participação (Professora Paula).

Docentes narraram que grande parcela das meninas tem, nestes momentos, os únicos destinados a aprender movimentos da cultura corporal, visto que são exíguas as políticas públicas específicas nos bairros, restando a escola como um lugar de práticas seguras para elas.

Eu acho que as aulas de educação física fazem muita diferença para as meninas, muita diferença. Para os meninos acrescenta, mas para as meninas faz muita diferença. E para alguns meninos faz muita diferença também. É, quer dizer, para as crianças que não tem atividade física fora da escola (Professora Julia).

Nesse sentido, as aulas de educação física podem fazer muita diferença para as meninas e acrescentar conhecimentos para os meninos, especialmente importante para aquelas crianças e jovens que não vivenciam momentos esportivos fora da escola, oportunizando-lhes uma “ampla alfabetização esportiva” (BRACHT; ALMEIDA, 2013).

Deste modo, segundo docentes, da mesma maneira em que alunas(os) não optam por realizar “esta ou aquela” lição de matemática, também não deveriam optar por fazer “esta ou aquela aula” de educação física, situando o fazer na educação física em uma base de saberes que irão assegurar o acesso à cultura em suas diferentes manifestações para todos os alunos e alunas. Esse posicionamento docente impactou na participação das meninas, oportunizando a elas melhores condições de aprender esportes na escola.

A presença de uma estética esportiva nas aulas

Outro elemento importante para o ensino de esportes coletivos entre todos(as) alunos e alunas refere-se ao uso de roupas e calçados adequados à prática de amplos movimentos do corpo. Nesse sentido, as narrativas docentes apontaram que também investiam esforços para essa constituição e demandavam aos discentes uma preparação para as aulas que pressupunha um cuidado anterior a elas, que se iniciava em casa, num preparo que também proporcionava uma maior disponibilidade corporal para a prática da educação física escolar. O oposto a isso, a utilização de roupas e sapatos impróprios, pode assumir também um caráter de resistência aos fazeres durante as aulas.

Não pode fazer de calça jeans, chinelo ou descalço, nada disso. Tem que ser com uniforme. Quem não tem uniforme vem com uma bermuda dessas de surf ou uma bermuda para esporte mesmo, menina pode ser calça leg (...) quem não vem, eu até falo na reunião de pais, eu mando bilhete, não é para dar castigo, é só para avisar os pais para prestarem atenção (Professor Nilton).

Também o professor Edson, queixou-se do uso de roupas e sapatos inadequados para a prática esportiva, “é uma briga: é rasteirinha, tênis é pouco [usado], por mais que você brigue, calça jeans”. A vestimenta esportiva surgiu nas narrativas como algo importante para estes docentes, algo que facilitava a participação e a realização de amplos movimentos corporais, preparando melhor alunos e alunas para a prática corporal esportiva na escola.

Segundo Carmen Lúcia Soares (2012), as roupas configuram mediações na relação entre os seres humanos e o mundo natural, assim como condensam modos de ser:

No que se refere às roupas, não seria anódino afirmar que a todo momento elas revelam ligações com poderes e saberes, sugerindo hierarquias sexuais e de gênero, sublinhando a força das crenças, seja pelos detalhes que portam, seja mesmo pelo que oferecem como conjunto coeso. Uniformes para diferentes atividades e locais que vão da escola ao exército, do clube à igreja, passando pelo esporte e pela educação física, parecem uniformizar, também, as maneiras de se portar conforme as circunstâncias, valorizando hábitos e costumes públicos (SOARES, 2012, p. 21).

Mais do que preparar para participar da aula, ao solicitar roupas confortáveis para a prática corporal, docentes investiam em novas formas de alunos e alunas estarem no contexto escolar e de se relacionarem com seus corpos. Ao lhes solicitar tênis e vestimentas confortáveis, professoras(es) sugeriam também modos de ser, pois as vestimentas e outros artefatos se vinculam também às maneiras de se comportar, de aprender, de experimentar o contexto escolar.

No que se refere às meninas, é específico que este estilo esportivo solicitado para melhor participar das aulas divergia em muitos aspectos de outra estética recorrente no modelo de feminilidade enfatizada, que também se faz presente no contexto escolar. Tal modelo tende a configurar a mulher nos marcos da imobilidade do corpo, do padrão de vestir, maquiagem e se comportar de modo moderado e contido, como exposto e criticado por Fernanda Roveri e Carmen Lúcia Soares (2011) em suas pesquisas sobre a feminilidade, que revelaram investimentos em modos de ser distintos da plasticidade do corpo.

Quando nasce uma menina, logo a embrulham em cor-de-rosa, selam-na e estampam-na com uma marca: Barbie. Sua mãe a enfeita com laços, fitas e apetrechos que evocam a imagem da deusa, fada loura e fiel companheira de todas as garotas. É preciso fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Ensiná-la a ser menina, sensível e romântica... (ROVERI; SOARES, 2011, p. 148).

Professoras e professores lidam diariamente com situações enredadas por este modelo de feminilidade. A concorrência entre este modelo de feminilidade enfatizada e a estética esportiva na escola configuraram especificidades com relação aos cuidados com os modos de apresentação do corpo de uma parcela das meninas nas aulas e demandaram intervenção docente diferenciada.

A menina tem que estar sempre com o cabelo arrumadinho (Professora Paula).

Correr, elas não gostam porque sua (Professor Edson).

A menina você precisa convencer, ela não quer transpirar, ela tem unha e não quer, tem medo de quebrar a unha, e é cheio de adornos e adereços, tem que falar para tirar o brinco, tem que falar que não pode, que é perigoso (Professor Nilton).

Tais apontamentos com relação aos cuidados do corpo de uma parcela das meninas revelaram que, para algumas alunas investirem em seus aprendizados esportivos na escola, fez-se necessário um desfazer corporal acerca de como se apresentavam para as demais aulas. Todos estes cuidados (e o desfazer-se deles) se relacionam diretamente ao controle do corpo feminino. Susan Bordo (1997) pontuou que a feminilidade no modelo sobre gênero hegemônico “lança uma sombra carregada e inquietante”, pois as mulheres gastam muito mais tempo com o tratamento e a disciplina dos corpos no sentido da sua contenção. A autora revela os regimes de controle do corpo feminino por meio das demandas da constituição de um modelo de feminilidade:

Através da busca de um ideal de feminilidade evanescente, homogeneizante, sempre em mutação – uma busca sem fim e sem descanso, que exige das mulheres que sigam constantemente mudanças insignificantes e muitas vezes extravagantes da moda – os corpos femininos tornam-se o que Foucault chama de “corpos dóceis”: aqueles cujas forças e energias estão habituadas ao controle externo, à sujeição, à transformação e ao ‘aperfeiçoamento’. Por meio de disciplinas rigorosas e reguladoras da dieta, a maquiagem e o vestuário [...] somos convertidas em pessoas menos orientadas para o social e mais centradas na automodificação (BORDO, 1997, p. 20).

Os fazeres nos esportes coletivos impactam com esse modelo de feminilidade. As demandas hegemônicas sobre as formas de controle do corpo das meninas na escola, nas quais se reconhece os cabelos bem penteados, maquiagem e adornos corporais são constantes, e evidenciam que, para elas realizarem os gestos esportivos com eficácia, é necessário investir em outros cuidados específicos. Os cabelos longos e soltos, por exemplo, podem atrapalhar o fazer do corpo quando o gesto demandar um movimento rápido.

Se durante a prática esportiva é bastante comum o corpo suar, retornar à sala de aula com o mesmo uniforme utilizado na educação física é algo desconfortável para alunas e alunos. Nesse sentido, a ausência de locais adequados para a troca de roupas nas escolas, tais como vestiários, considerando que dificilmente as meninas trocam camisetas e coletes na quadra de

aula com a mesma facilidade que os meninos, constituem fatores a serem considerados que tendem a diminuir a intensidade da realização das lições corporais nas aulas.

A preocupação com a beleza enfatizada, em vários momentos, se opunha a outros elementos, tais como a funcionalidade da roupa e calçado, o conforto e a mobilidade do corpo, e algumas escolhas podem impor restrições de movimentos às meninas na escola. Ao solicitar a utilização de roupas confortáveis, docentes incentivaram as meninas a viver o espaço escolar com maiores possibilidades de movimento do corpo e ocupação dos espaços, construindo também disponibilidade corporal para a realização da aula na quadra.

Com o decorrer do aprendizado ocorre também uma ampliação das formas de adquirir status entre colegas, que se distingue daquelas circunscritas pelo ideal hegemônico de beleza. Essa outra forma advém das conquistas no campo esportivo, pois um fazer esportivo eficaz ocasiona também status às meninas, um lugar de destaque nas relações sociais escolares. Segundo Laura Hills (2007), a aquisição de um saber corporal esportivo possibilita converter este capital físico em capital social nas relações entre escolares, visto que o esporte é um fenômeno cultural bastante apreciado e realizado em equipe, o que ocasiona sociabilidades.

O posicionamento positivo docente diante do fazer esportivo das meninas na escola

As narrativas revelaram que as(os) docentes apresentavam posicionamentos positivos diante das possibilidades de suas alunas aprenderem esportes nas aulas. Seus posicionamentos positivos envolveram encorajamento das alunas e crítica às relações hegemônicas entre gênero e esporte.

No sentido do encorajamento, a professora Angélica narrou que situações de incentivos às alunas direcionadas aos fazeres esportivos ocorriam com frequência no cotidiano docente. Nesse sentido, a professora destacou seus dizeres:

Eu digo: “Vocês podem fazer”. “É só prestar atenção e tentar”. Então eu falo do drible, do domínio da bola, converso com as meninas e elas vão melhorando e percebendo isso. Nas aulas elas falam “nossa Tia! Olha! Agora eu já consigo” (Professora Angélica).

Sua maneira de encorajar as meninas envolveu estímulos durante a prática corporal de alguns movimentos específicos e a inserção delas no processo de aprender gestualidades esportivas. Durante o processo de ensi-

no, as professoras Julia e Paula também narraram ser comuns situações que caracterizavam cenas de insegurança de algumas alunas com relação às suas possibilidades de bem realizar o gesto esportivo solicitado, configurando o ensino das meninas como um desafio à docência na escola:

Ah, é um desafio, aí tem muitas [alunas] que “ah professora, mas eu não vou conseguir fazer isso”. E eu vejo mais acontecer isso com as meninas do que com os meninos. Eu acho que os meninos são mais desafiadores, as meninas são mais receosas: “Ah, não! Não vou conseguir.” Então dá um trabalho muito maior você fazer com que elas vençam as dificuldades (Professora Julia).

Então, não sei se entra dentro desse padrão cultural que vai moldando [...] elas têm um bloqueio “ah, eu não consigo!” e o menino é “ó, se vira!” (Professora Paula).

Seus agires docentes envolveram, inclusive, um contraponto às noções nas quais as meninas se reconheciam como incapazes de aprender:

Eu observo assim, por exemplo, você vai trabalhar com bola, tanto o futebol ou o vôlei, parece que as meninas são mais assim: “Ai, professora, eu não sei!” “Eu não consigo”. E eu sempre falo assim: “Não! Você consegue! Vamos fazer!” (Professora Angélica).

Segundo Fabiano Devide (2005), o desencorajamento das meninas pode ocorrer com frequência no cotidiano escolar. As expressões: “eu não consigo”, “eu não sei”, entre outras possíveis frases ditas pelas meninas no processo de aprender esportes na escola, configuraram incertezas sobre as suas possibilidades antes mesmo das experiências corporais esportivas principiarem. Nesse contexto, o agir docente diante destas situações configurou-se indispensável na problematização destas inseguranças, contrapondo-se às noções que sugeriam ser necessário um saber fazer anterior ao oportunizado pelas aulas.

Segundo Sousa e Altmann (1999), historicamente na cultura escolar, a mulher era simbolizada com atributos que a inferiorizavam diante de saberes corporais, mantendo “a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57). Estas inscrições culturais que simbolizavam a mulher como seres frágeis, que pressupunham estarem elas menos propensas ao conteúdo esportivo, foram narradas pelas(os) docentes como um “padrão cultural” demarcador de desafios ao ensino de esportes às meninas nas escolas públicas.

As narrativas docentes direcionadas às meninas compuseram estímulos à e na prática, os quais não estão disponíveis no contexto extraescolar com frequência. As frases “vamos fazer”, “você consegue”, “é só tentar”, seguidas das explicações que facilitavam o aprendizado do gesto constituíram um diferencial na prática dessas(es) docentes que procuravam ensinar a todas(os). As ausências de estímulos aos fazeres esportivos das meninas fora do contexto escolar estão relacionadas às noções socioculturais hegemônicas de gênero que tendem a distanciar as meninas das práticas esportivas e a situá-las em um campo de cerceamentos do corpo e do gesto. As narrativas docentes avançaram no sentido da problematização destas noções:

No geral minhas alunas participam de tudo. Olha eu sou enjoada com isso, elas falam: “mas professora a gente é menina.” E eu falo: “ah é, e eu estou falando para vocês tentarem, e eu, sou o quê? Eu sou menina também!”. Então eu sempre fiz um esforço muito grande para que as meninas participassem igual (Professora Julia).

Elas acham que educação física, tem muita menina principalmente na família, que tem preconceito, acham que esporte é coisa para homem. Então tem que falar: “não, não tem nada a ver”, aí eu uso outros exemplos da maioria das meninas que gostam. Porque é sempre uma minoria (Professor Nilton).

Diante dos argumentos que sugeriam não serem apropriados às meninas os esportes na escola, exatamente “por serem meninas”, a professora Julia argumentou utilizando sua própria situação de mulher solicitando os fazeres das alunas. Da mesma maneira, o professor Nilton evocou o sujeito feminino como pertencente às práticas esportivas ao se utilizar de exemplos das demais meninas que gostavam de realizar esportes. Suas problematizações contestaram noções essencialistas presentes no discurso de gênero de suas próprias alunas, apontando para uma compreensão crítica sobre o “não fazer” das meninas durante as aulas. Segundo Avtar Brah (2006), a noção essencialista configura uma “noção de essência última que transcenderia limites históricos e culturais” (BRAH, 2006, p. 331). Os argumentos docentes para contrapor esse discurso evidenciaram diferentes sentidos de “ser menina” no contexto escolar, conformando enfrentamentos cotidianos.

Estas problematizações ocorridas no cotidiano das aulas caracterizaram os seus posicionamentos positivos no sentido da crítica às noções hegemônicas de gênero, compondo enfrentamentos diários das noções essencialistas presentes na educação física. A forte presença discursiva destes enfrentamentos nas narrativas foi reveladora de que existia na cultura escolar da educação física uma persistente noção que não vinculava espontanea-

mente às meninas as redes de pertencimentos sociais sobre os bem fazeres esportivos, o que demandava esforços para contrapor e não caminhar em direção às noções que distanciavam as meninas destas ocorrências.

Ainda no sentido da crítica às noções hegemônicas de gênero, os agires docentes e discentes que situavam as meninas na rede de pertencimentos sociais vinculada aos fazeres esportivos, também confrontavam noções que supunham ser estes fazeres algo inato entre os meninos. Estas noções essencialistas, que supõem serem os meninos “naturalmente” atraídos para os fazeres esportivos, obscurecem todo o processo educativo ao qual eles, desde muito cedo, se deparam em suas vidas, fazendo com que aprendam e gostem de esportes.

As críticas a estas noções desnaturalizam a relação entre meninos e prática esportiva, o que possibilita reconhecer que nem todos os alunos são, do mesmo modo, atraídos para os esportes, revelando que eles podem demonstrar predileção por outros saberes corporais. Deste modo, o professor Marcos observou que alguns alunos não demonstram maiores interesses diante dos fazeres esportivos, e supõe “talvez, por conta da informática, do celular”, evidenciando que tanto meninos quanto meninas são heterogêneos em suas experiências corporais. Assim, a existência de uma cultura escolar que tende a hierarquizar os saberes esportivos entre meninos e meninas seguia sendo contestada pelos docentes entrevistados(as), revelando que estas construções socioculturais e históricas estão sendo desnaturalizadas no cotidiano da educação física escolar, no “chão da quadra” de aula.

O posicionamento positivo docente diante do fazer esportivo das meninas, o qual requer estímulos sociais para bem aprender esportes na escola, encorajamento das meninas e a crítica às noções essencialistas da relação entre gênero e esporte constituem agires docentes que enfrentam as desigualdades na escola. Nas narrativas docentes, as alunas foram também posicionadas como potencialmente habilidosas no fazer esportivo, ampliando suas chances de bem aprender os gestos esportivos na escola e lhes assegurando condições nas aulas para esse aprendizado.

Nesse sentido, a professora Angélica narrou que em sua aula as alunas se destacam, apontando que isso ocorre primeiro “por que gostam” e depois por causa das “habilidades motoras disponíveis para aquele esporte”, que são, desde cedo na escolarização, trabalhadas por meio de movimentos do corpo ainda não específicos dos esportes. Também o professor Nilton observou, orgulhoso, que, em sua escola, há bastante meninas que se destacam por serem habilidosas nos esportes:

Eu não tenho poucos destaques não. Na minha escola, é uma coisa mais homogênea, porque as meninas participam muito, todas têm que participar por causa desse meu esquema aí, eu dou muita atenção, eu gosto de trabalhar com as meninas (Professor Nilton).

Os corpos das meninas tornados eficazes são, em si, elementos de ruptura com a lógica essencialista na educação física escolar. Ao aproximá-las do conhecimento esportivo, essas(es) docentes, além de lhes proporcionar novas possibilidades de estar na escola, de se relacionar com seus corpos, também viabilizaram novas redes de pertencimento social e sociabilidades, vinculadas ao campo esportivo em nossa sociedade.

Considerações finais: desafios para a construção de práticas equitativas no ensino de esportes

Este artigo problematizou o ensino de esportes coletivos às meninas na escola pública, tecendo reflexões sobre as relações de gênero que envolvem a educação física escolar, a partir de três fios condutores de sentidos coletados nas narrativas docentes: a participação nas aulas, a presença de uma estética esportiva e o posicionamento positivo docente diante do fazer esportivo das meninas na escola.

Nossas análises buscaram tecer reflexões sobre alguns elementos que enredam o ensino de esportes coletivos às meninas nas aulas, os quais configuram enfrentamentos docentes e discentes cotidianos e urgentes para a construção de uma prática escolar da educação física equitativa, que considere as meninas em suas necessidades de ensino.

A fim de ensiná-las, docentes interagiram com as maneiras como suas alunas se apresentavam no cotidiano das aulas, e agiram oportunizando o estabelecimento de relações corporais pautadas pela eficácia esportiva e não somente pela beleza enfatizada. A constituição dessa outra relação que envolvia corporalmente as meninas e os fazeres esportivos ocorria quando docentes lhes solicitavam: vestimentas confortáveis, a utilização de tênis para proteger seus pés quando em contato físico com colegas ou o com a bola, que não escorregassem na quadra, os cabelos presos, para obter respostas rápidas de movimento, a utilização de pouca ou nenhuma maquiagem por causa do suor, a necessidade de unhas mais curtas, uma gestualidade de enfrentamento diante dos desafios dos jogos etc. Estas demandas tem potencial de estabelecer outras relações corporais e sociabilidades às meninas, as quais não se restringem somente ao corpo como algo a ser admirado, por sua beleza ou instrução. Proporcionam a elas experiências corporais por meio de sua potência, força, velocidade, agilidade, inteligência.

Esse aprendizado tem no corpo o desafio de constituí-lo como hábil, e tem no agir esportivo uma experiência corporal que se distancia dos sentidos de uma feminilidade fragilizada. Assim as dificuldades de muitas meninas em aprender a gestualidade do drible, ou em agir nas cobranças de faltas e penalidades, de se anteciper e posicionar-se de maneira a receber ou interceptar um passe, é algo que não se aprende em práticas de gênero que posicionam mulheres num lugar de contenção das iniciativas, do gesto e do movimento. Ao ensinar esportes coletivos a elas, docentes podem proporcionar outras experiências com o corpo e de gênero na educação física escolar.

São muitos os desafios para ensiná-las, mesmo sendo o esporte um conteúdo bastante corriqueiro nas aulas. De qualquer maneira, a assunção desse outro lugar não hegemônico nas práticas de gênero significou enfrentamentos que subverteram o intrincado arranjo entre fazeres esportivos e relações de gênero nas aulas. Além do constante encorajamento para que as meninas realizassem os movimentos solicitados, tal postura demandou estímulos para elas investirem em seus aprendizados, oportunizando desvencilhar-se de sentimentos de insegurança que por ventura se faziam presentes diante de suas possibilidades de bem realizar as gestualidades esportivas.

Cada contexto, cada turma de alunas e alunos expressará suas necessidades de ensino, e saber ler estas singularidades corporais, no que se refere às relações de gênero, constitui um trançado para que possamos seguir tecendo essa prática pedagógica de uma educação física humanitária, que preze pela participação e aprendizado de cada discente na escola.

Referências

- ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. (Org.). *Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: Ibrasa, 1990. p. 101-120.
- ALTMANN, H. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BORDO, S. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (Orgs.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-41.
- BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*, v. 18, p. 2-28, 2012.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a educação física escolar. *Em Aberto*, v. 26, p. 131-143, 2013.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376, 2006.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: Versos, 2015.

- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.
- DEVIDE, F. P. *Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- FERNANDES, S. C. *A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na educação física*. 2016. 132 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- GOELLNER, S. V. Histórias de mulheres no esporte gaúcho: Lea Linhares, a primeira judoca faixa-preta do Rio Grande do Sul. In: GOELLNER, S. V.; VON MUHLEN, Johanna C. (Orgs.). *Memórias do esporte e do lazer no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: FUNDERGS, 2013, v. 1, p. 77-83.
- HILLS, L. Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls’ physical education experiences. *Sport, Education and Society*, v. 12, Issue 3, 2007.
- JACÓ, J. *Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar da aula*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. *Revista Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74) p. 237-254 | maio/ago. 2014.
- ROMERO, E. *Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física*. 1990. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- ROVERI, F.; SOARES, C. L. Meninas! Sejam educadas por Barbie e com a Barbie... *Educar em Revista*, v. 41, p. 147-163, 2011.
- RUBIO, K. (Org.). *As mulheres e o esporte olímpico brasileiro*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.
- SOARES, C. L. Elegantemente vestidas: a educação do corpo feminino e as roupas esportivas. (1920-1940). *Labrys*, v. 20/21, p. 20-30, 2012.
- SOUSA, E. S. de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Ago./99.
- SCHPUN, M. R. *Beleza em jogo: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

UCHOGA, L. Ap. R. *Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*. 2012. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

VALPORTO, O. *Atleta, substantivo feminino: as mulheres brasileiras nos Jogos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores

Osmar Moreira de Souza Júnior

Introdução

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017) a Educação Física é o componente curricular responsável pela tematização das práticas corporais em sua diversidade de códigos e significados sociais que representam as possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas historicamente.

Não é preciso muito esforço para identificar que as possibilidades expressivas desses sujeitos não têm sido pensadas de um ponto de vista que privilegie a equidade de gênero. Repensar a estruturação das aulas de Educação Física com vistas ao enfrentamento das desigualdades de oportunidades exige que se promova uma profunda reflexão sobre o papel que o fenômeno esportivo assumiu historicamente na constituição dessa disciplina escolar.

É importante refletir sobre o fato do esporte moderno, segundo Dunning (2003), configurar-se historicamente desde sua origem como um lugar privilegiado para a incorporação e expressão pública dos valores tradicionais de masculinidade. De acordo com o autor, o esporte se constituiu como uma atividade de lazer com importância considerável na formação da identidade e dos hábitos dos homens, chegando a ser reconhecido como expressão cultural dos valores masculinos tradicionais, convertendo-se em uma experiência primária na validação da masculinidade.

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.

Tal compreensão nos leva a reconhecer a necessidade de se investir em Processos Educativos orientados para a equidade de gênero nas aulas de Educação Física, implicando em um diálogo entre os Estudos de Gênero e a Pedagogia do Esporte. Sobre os Estudos de Gênero, Goellner (2013, p. 29) afirma que:

Ao eliminarem do horizonte analítico o determinismo biológico e os binarismos, esses estudos favorecem a aceitação da profusão de feminilidades e de masculinidades, da permeabilidade entre as fronteiras corporais e a não fixidez das identidades. Permitem, ainda, compreender que as práticas corporais e esportivas não são “naturalmente” de predominância masculina ou feminina. Como qualquer outra instância social, constituem-se como espaços de generificação, não porque refletem as desigualdades e diferenciações da sociedade em geral, mas, fundamentalmente, porque as produzem e reproduzem.

A adoção da categoria analítica gênero nos permite reconhecer que existem diferenças de acesso e permanência no universo das práticas esportivas entre meninos e meninas. Tal constatação implica, segundo Goellner (2013), no surgimento de propostas coeducativas de ensino comprometidas com o princípio da igualdade. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) sugerem que as práticas coeducativas possibilitam a desestabilização de regimes de verdades absolutas sobre o gênero e a desconstrução de estereótipos de gênero ligados aos esportes, como a tipificação generificada das modalidades. Ainda de acordo com as autoras, a coeducação nas aulas de Educação Física favorece a problematização de concepções estereotipadas do feminino e do masculino, compartilhadas por docentes e discentes, revelando que nem todos os meninos se interessam por esportes e que meninas também sabem e gostam de jogar.

Bourdieu (2010) admite que a prática intensiva de um determinado esporte determina nas mulheres uma profunda transformação da experiência subjetiva e objetiva do corpo deixando de existir apenas para o outro ou para sua própria contemplação narcisista, e passando a existir para si mesma, convertendo-se de corpo passivo e agido em corpo ativo e agente.

Nesse sentido é que se pode assumir a prática esportiva nas aulas de Educação Física como possibilidade de Processos Educativos empoderadores, superando a condição de agência generificada e generificadora assumida pelo campo esportivo.

Contudo, não são apenas as meninas que sofrem distintas formas de preconceito e opressão na esfera esportiva. De acordo com Silva e Botelho-Gomez (2013, p. 51) “a masculinidade hegemônica afirma-se como um pri-

vilégio dos homens que assumidamente detêm poder sobre outras pessoas, mas fundamentalmente no que sustenta esse poder que muitos homens e muitas mulheres admitem e reproduzem”. As autoras afirmam ainda que meninos e homens imersos nos padrões da masculinidade hegemônica são dotados de maior capital social, ao passo que aqueles que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados.

Dessa forma, no caso dos meninos que são alijados ou obliterados de uma participação mais efetiva na prática esportiva nas aulas de Educação Física por não se enquadrarem nas expectativas de uma ‘masculinidade esportiva hegemônica’, é importante considerar que os Processos Educativos quando pensados em uma perspectiva contra-hegemônica também podem resultar em experiências empoderadoras.

Partindo desses pressupostos, o presente texto tem por objetivo propor diálogos entre os campos da Pedagogia do Esporte e dos Estudos de Gênero no âmbito da Educação Física escolar, no sentido de identificar possibilidades de Processos Educativos (OLIVEIRA et al., 2014) comprometidos com a superação das desigualdades de gênero e com o empoderamento de meninas e de meninos desviantes da masculinidade esportiva hegemônica.

Processos educativos empoderadores emergentes da pedagogia do esporte

De acordo com a Pedagogia do Esporte o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JECs) deve ser perspectivado pelas semelhanças das características estruturais desses jogos – também conhecida como lógica interna (PARLEBAS, 2001) – que implica no seu ensino enquanto unidade, colocando foco nas tomadas de decisão individuais e coletivas, não de forma fragmentada ou centrada na repetição de gestos técnicos (GRAÇA, 1998).

Nessa mesma linha, Garganta (1998) afirma que os JECs são férteis em situações cuja frequência, cronologia e complexidade são imprevisíveis, exigindo dos/as jogadores/as uma permanente atitude tático-estratégica. Dessa forma, a qualidade de atuação desses/as jogadores/as está diretamente relacionada aos seus modelos de explicação, ou seja, ao modo como eles/as concebem e percebem o jogo.

Garganta (1998) considera ainda que o apelo à cooperação e o apelo à inteligência configuram-se como traços fundamentais para a consolidação de uma almejada competência de jogo.

Com relação à cooperação o autor afirma que essa forma de comunicação intraequipe demanda a subordinação de interesses e competências pessoais aos interesses coletivos, revelando-se, dessa forma, como importante expressão contra-hegemônica em relação aos imperativos androcêntricos.

Já o apelo à inteligência elege como prioridade a capacidade de adaptação a novas situações, elaborando respostas adequadas a problemas colocados pelas situações aleatórias e diversificadas do jogo, contrapondo, portanto, a noção de técnica estereotipada atrelada ao universo da masculinidade esportiva hegemônica.

Segundo Garganta (1998), desde os primeiros momentos de aprendizagem dos JECs, é conveniente que os/as alunos/as assimilem um conjunto de princípios, relacionados não apenas ao controle da bola, mas também à maneira como se comunicam com companheiros/as de equipe e se comunicam com adversários/as e a forma como estruturam a ocupação do espaço de forma racional no decorrer dos jogos.

Portanto, não se trata de ignorar ou desconsiderar a importância de controlar bem a bola para se atingir um bom nível de jogo, mas de acrescentar a esse parâmetro outros dois que são a comunicação na ação e a estruturação do espaço, que juntos conferem os ingredientes para a estruturação de tarefas de ensino dos JECs em cenários de imprevisibilidade e desafios concretos.

Pensando no anunciado diálogo entre a Pedagogia do Esporte e os Estudos de Gênero, faz-se necessário considerar que tanto a perspectiva tradicional tecnicista de ensino do esporte como a concepção inatista atrelada ao abandono da intervenção docente (também chamado popularmente de 'rola bola') são 'fiéis aliados' da masculinidade esportiva hegemônica, na medida em que consolidam e legitimam um paradigma que elege uma estética de técnicas corporais validadas historicamente pelos e para os homens e ao mesmo tempo estabelece os meninos (detentores da referida masculinidade) como responsáveis por liderar/coordenar/gerenciar os jogos quando o professor abre mão de sua intervenção docente.

Em contraposição, a perspectiva orientada pelos princípios da Pedagogia do Esporte desestabiliza as bases que sustentam o protagonismo da masculinidade esportiva hegemônica deslocando o cerne dos Processos Educativos, da execução de gestos técnicos padronizados e estereotipados para processos de interpretação de situações de jogo e tomadas de decisão que essas situações impõem aos/as jogadores/as.

Contribuindo com essa reflexão, Rial (2012) faz uma importante provocação sobre os reais argumentos que sustentariam a separação entre homens e mulheres nas competições esportivas e, para intrigar ainda mais o/a leitor/a apresenta, a título de ilustração, o fato do Barcelona F. C. (em 2012), ser reconhecido como uma das melhores equipes do mundo entre os homens e, ao mesmo tempo, possuir o elenco com menor média de estatura entre os clubes das ligas da elite europeia, desconstruindo a lógica da supremacia masculina respaldada pelos atributos anátomo fisiológicos.

O Neymar está aí para mostrar isso. Tantos jogadores, como o Zico e o Messi, mostram que nem todo mundo precisa ter um corpão de zagueiro. E talvez até existam mulheres muito fortes que possam ser zagueiros. Acho que não é pela questão física. Esses discursos se constroem utilizando a questão física como um alibi, mas as razões, sabemos, são outras. Como foram outras na segregação racial (RIAL, 2012, s/p).

Portanto, é fundamental que as aulas de Educação Física desmistifiquem a ideia de que os esportes de interação entre adversários ou enfrentamento simultâneo como os JECs teriam uma ‘natureza masculina’ pelas exigências de força, potência, agressividade ou características afins, uma vez que na realidade as exigências de primeira ordem estão relacionadas a aspectos táticos. Cabe, portanto, a seguinte provocação: seriam essas competências generificadas? Está claro e evidente que não são!

Meninos e meninas imersos em Processos Educativos orientados por pressupostos da Pedagogia do Esporte nas aulas de Educação Física muito provavelmente teriam condições de superar as barreiras impostas pela opressão exercida pela masculinidade esportiva hegemônica e desfrutariam de experiências genuínas de fruição esportiva.

De forma complementar vale a pena apresentar como proposta conclusiva e ilustrativa desse texto duas possibilidades de intervenções pedagógicas que revelam-se como importantes experiências no sentido de desencadear Processos Educativos potencialmente empoderadores de masculinidades e feminilidades alternativas à masculinidade esportiva hegemônica, quais sejam, o Futebol Generificado e o *Fútbol Callejero*.

Futebol Generificado como processo educativo empoderador

O jogo de Futebol Generificado foi desenvolvido a partir de minhas reflexões sobre a Educação Física escolar e os Estudos de Gênero e consiste em um jogo de futebol/futsal adaptado que serve de pano de fundo para reflexões sobre as relações de gênero. A descrição do jogo apresentada a seguir foi esboçada originalmente no artigo *Algunas posibilidades para pro-*

blematizar la cuestión de género em las clases de Educación Física (SOUZA JÚNIOR; MILANI; DARIDO, 2016) da edição de número 54 da revista *Tándem: didáctica de la Educación Física*.

O Futebol Generificado, basicamente é um jogo de futebol adaptado, de forma que as áreas de meta da quadra de futsal são interditadas aos meninos que se enfrentam em um jogo muito similar ao convencional no restante da quadra de jogo com o objetivo de acertar os inúmeros alvos (podem ser garrafas ou cones) espalhados pela linha de fundo da quadra defendida pela equipe adversária. Já as meninas (em número de uma ou duas por equipe) não podem sair de sua área defensiva e tem a obrigação exclusiva de proteger os alvos usando apenas os pés.

Para tornar a pontuação mais dinâmica, sugere-se distribuir os alvos na linha de fundo como se fossem pinos de boliche, viabilizando a possibilidade de múltiplos pontos a cada ataque. Cada alvo derrubado contabiliza um ponto para a equipe atacante e as meninas ficam obrigadas a repor a bola em jogo antes de reorganizar os alvos derrubados, sendo que caso mais alvos sejam derrubados nesse intervalo de reorganização, a pontuação é dobrada para 'punir' sua demora.

O jogo segue durante um tempo com essas regras até que se acrescenta a possibilidade das meninas saírem da área de defesa para participarem do ataque, com a restrição de que apenas elas podem proteger os alvos defensivos, além disso, a pontuação das meninas vale apenas metade da obtida pelos meninos, ou seja, cada alvo que elas acertam contabiliza 0,5 ponto para a equipe.

Após mais algum tempo altera-se novamente uma regra, determinando que as meninas não têm mais a escolha de participar do ataque quando decidirem, elas serão obrigadas a sair da área e participar do ataque quando suas equipes estiverem de posse da bola e a retornar para a área defensiva toda vez que o time perder a bola.

Este é o desenho do jogo e após a sua realização acontece uma roda de conversa que é o foco principal da atividade. Para mediar a conversa nessa roda, após uma rodada na qual os alunos e as alunas apresentam suas percepções gerais sobre o jogo, o/a professor/a pode provocar a turma por meio de alguns questionamentos tais como:

- Como os meninos e as meninas se sentiram jogando com as regras pré-estabelecidas?
- Quais as semelhanças entre os papéis/funções desempenhados por meninas e meninos no jogo e os papéis que costumam desempenhar na sociedade de forma geral?

- Como poderíamos comparar as delimitações dos espaços de atuação de meninos e meninas no jogo de Futebol Generificado e a circulação de homens e mulheres nos espaços públicos e privados da sociedade como um todo?
- Consideram justo que os gols marcados pelas meninas valham metade dos pontos em relação aos dos meninos? Por quê? Como vocês se sentiram ao tomar conhecimento dessa regra?
- O que pode ser mudado nessa regra para valorizar a igualdade entre meninos e meninas? Em nossa sociedade, como são as oportunidades de homens e mulheres em relação à prática do futebol profissional e como opção de lazer?

É possível tecer uma série de interpretações sobre relações de gênero a partir das regras pré-estabelecidas para o Futebol Generificado e dos desdobramentos dessa vivência na aula. Alguns pontos que colocamos em destaque por terem sido explorados com êxito nas experiências em que desenvolvemos o Futebol Generificado são:

- Comparação entre o papel dos meninos que fazem os gols com o papel social do ‘homem provedor’, valorizado socialmente por exercer o trabalho assalariado e, em contrapartida, a desvalorização do trabalho defensivo das meninas no jogo, análogo ao papel de ‘mulher cuidadora’, responsável pelo trabalho doméstico, invisível e desvalorizado socialmente.
- Reconhecimento da dupla jornada de trabalho em comparação com o momento em que as meninas têm a permissão para participar da área de enfrentamento. Em experiências já desenvolvidas com o jogo observamos que muitas vezes na mudança dessa regra as meninas chegavam a sofrer pressão por parte dos meninos para não abandonarem a área defensiva, pois, segundo as falas deles, elas pouco acrescentariam participando do ataque, ainda mais considerando que seus pontos valeriam metade. Cabe uma analogia com situações em que mulheres abrem mão de oportunidades de emprego por pressões de seus companheiros e da sociedade patriarcal.
- Identificação das dificuldades impostas às meninas quando a obrigação da participação no ataque e a concomitante manutenção da responsabilidade exclusiva pela defesa, torna-se exaustiva e muitas vezes pouco valorizada. Nesse cenário cabe a comparação com situações nas quais as jornadas duplas ou triplas não são opções, mas sim necessidade para as mulheres.

- Reflexão sobre as diferenças entre os gêneros em relação às oportunidades, condições de exercício profissional, salários, premiações, acesso ao lazer esportivo etc.

Enfim, nossas experiências com o Futebol Generificado têm evidenciado uma necessidade de se abrir o diálogo sobre temas correlatos às relações de gênero como forma inclusive de empoderamento de meninas e tomada de consciência de meninos sobre a urgência de rever atitudes e normas socialmente ‘naturalizadas’ e convencionadas que alimentam a lógica androcêntrica estabelecida.

Faz-se importante ainda o reconhecimento da perspectiva interseccional nessas discussões, problematizando, por exemplo, o modelo familiar heteronormativo adotado em primeira análise e a sobreposição de outros marcadores de diferença como classe e raça.

Fútbol Callejero como processo educativo empoderador

Por sua vez, o *Fútbol Callejero*, consiste em uma proposta de resignificação da estética e da ética do futebol convencional, no sentido de configurá-lo como uma experiência de Educação Popular.

O *Fútbol Callejero* surge na década de 1990 no município de Moreno, na grande Buenos Aires. Em um contexto de crise econômica e social vivida pela Argentina à época, o líder comunitário Fabián Ferraro e seu amigo Julio Jiménez souberam capitalizar a mobilização de jovens proporcionada pelo futebol e transformá-la em ‘combustível’ para o desencadeamento de uma verdadeira revolução social orientada pelo princípio da militância territorial.

A iniciativa que em sua origem visava ‘apenas’ criar uma equipe de futebol entre os jovens, culminou na criação (com o protagonismo de 12 jovens integrantes do time) de um centro esportivo comunitário e uma Fundação (o complexo Club Atlético Defensores del Chaco) e da metodologia de Educação Popular que vem se espalhando pela América Latina e pelo mundo afora com o nome de *Fútbol Callejero*.

Os princípios fundantes que sustentam a prática do *Fútbol Callejero* são respeito, cooperação e solidariedade (ROSSINI et al., 2012). Princípios estes pontuados no jogo. As partidas são compostas por três tempos, disputadas por equipes necessariamente integradas por homens e mulheres e prescindindo da figura do árbitro. Todas as decisões acerca de regras, situações de jogo, duração e dinâmica da partida são tomadas pelos jogadores e jogadoras sob a supervisão de um mediador ou mediadora.

Em sua origem a metodologia do *Fútbol Callejero* não previa todos esses princípios, sendo que o mote inicial idealizado por Fabián Ferraro estava centrado na possibilidade de estabelecer um canal de diálogo com jovens em situação de vulnerabilidade e violação de direitos para que estes tomassem consciência dessa situação e protagonizassem transformações em suas vidas e na comunidade.

Ao longo do processo de consolidação da militância territorial protagonizada pelos jovens do Defensores del Chaco, Ferraro e outras lideranças perceberam que mesmo com a ampliação e diversificação das práticas desenvolvidas no complexo esportivo comunitário, uma parte da juventude, principalmente as mulheres, não frequentavam aquele espaço.

A matriz do futebol praticado no centro comunitário começa a se aproximar de uma Metodologia Callejera após Fabián Ferraro se impressionar com jogos de futebol autogestionários entre membros de gangues rivais, nos quais não havia árbitros e os jogadores acordavam as regras antes do início de cada partida.

Ferraro estaba anonadado por la situación y comenzó a pensar en la recuperación del potrero y de los espacios públicos en los barrios, retomando lo que los propios pibes denominaban fútbol de la calle. A diferencia de la organización en torno al Club, el *Fútbol Callejero* prescindía de algunas formalidades como el carnet, el árbitro y la edad, y en un futuro también del género (ROSSINI et al., 2012, p. 24-25).

Sensibilizado com essas práticas, Ferraro mobilizou lideranças comunitárias e apresentou o Fútbol Callejero, combinando o jogo autogestionário praticado pelos jovens de gangues rivais com os valores do Defensores. ‘As prioridades são, em primeiro lugar, compartilhar, respeitar – não ganhar a qualquer preço’, explicou Ferraro. ‘Ele devolve a alegria ao futebol’. *Fútbol Callejero* estabelece equipes mistas que desenvolvem suas próprias regras, jogam sem a presença de um árbitro, elegendo em seu lugar um mediador, e baseiam o triunfo da vitória em como a partida foi jogada. Essas noções eram relativamente desconhecidas para os jovens dos Defensores e a comunidade que, inicialmente resistiram, especialmente à inclusão das meninas no jogo (BELMONTE, 2019).

Belmonte (2019) discute ainda o fato da violência protagonizada por jovens homens predominante tanto nas ruas dos bairros de Buenos Aires como nos campos de futebol estabelecer uma barreira à participação das jovens mulheres que assim como na sociedade de forma mais ampla, também no futebol eram vistas como espectadoras dentro da lógica do patriarcado.

Mariel Rivera, líder do ‘Movimiento de *Fútbol Callejero*’ compreende que a inclusão das mulheres junto ao *Fútbol Callejero* suscitou dos meninos uma postura de cuidado em lugar de serem “bruscos”, pois, segundo ele, os meninos procuravam não machucar suas amigas e/ou companheiras (APELANZ, 2016).

De acordo com Apelanz (2016), as meninas não tiveram uma participação ativa em princípio, uma vez que os meninos evitavam passar a bola para elas, inviabilizando uma autêntica participação. Para superação deste cenário, foi necessária a efetiva experiência do desconforto, na qual ao invés de soluções teóricas, apela-se para a experimentação da situação de desigualdade, por meio da sugestão de regras que contribuíssem para a aceitação e legitimação do papel das mulheres nos jogos de *Fútbol Callejero*.

A condição estabelecida era de que essas regras deveriam ser discutidas e decididas pelos/as próprios/as jovens. Desde sua gênese, o *Fútbol Callejero* já previa a autorregulação do jogo, mas inicialmente essas se restringiam a ajustes na matriz a partir das ‘velhas regras’ como tamanho da meta, se valerá gol de goleiro, de onde sai a bola etc. Segundo Apelanz (2016), com a inserção das meninas no jogo outras regras passaram a ser discutidas, tais como a contabilização em dobro dos gols de meninas, ou condicionar os gols dos meninos à participação das meninas na jogada fazendo o passe de assistência para a finalização. Esse tipo de regra sugerida nos primórdios da participação das meninas no jogo tinha o intuito de aumentar o protagonismo delas nas partidas.

No entanto, não tardou para que essas ‘ações afirmativas’ fossem contestadas. De acordo com Mariel Rivera, chegou um momento em que uma das meninas levantou a mão e exclamou: “Che, pero por que mi gol tiene que valer doble si em realidad estamos em igualdad de condiciones”, a partir desse questionamento houve uma ruptura dentro e fora dos campos de futebol. Desde essa ocasião o gol das meninas no *Fútbol Callejero* passou a valer o mesmo que o dos meninos na Argentina e em outros países, salvo raras exceções (APELANZ, 2016).

Belmonte (2019) discute que todos os elementos do processo histórico da gênese e espraiamento do *Fútbol Callejero* estabelecem uma relação dialética de interdependência que culminaram na emergência da metodologia do *Fútbol Callejero*, que também pode ser perspectivada para uma Metodologia Callejera, conforme discutido por Castro (2018). Em síntese, Belmonte (2019) estrutura a metodologia do *Fútbol Callejero* da seguinte forma:

- Equipes mistas: disputas de jogos de futebol nos quais há a prerrogativa da formação das equipes compostas por homens/meninos e mulheres/meninas;
- Dispensa de árbitro(a): todas as decisões e encaminhamento das situações ocorridas em uma partida são exclusivamente deliberadas(os) pelos(as) jogadores(as) participantes dessa partida;
- Participação de um/a Mediador/a: considerado/a ‘a coluna vertebral’ da metodologia, o/a mediador/a assume a responsabilidade de auxiliar as equipes nos momentos de diálogos para o estabelecimento de acordos e regras no 1º Tempo; observar os acontecimentos decorrentes do jogo no 2º Tempo; facilitar o diálogo para consenso entre as equipes acerca do resultado final da partida que reflete a somatória dos pontos atribuídos pela conversão dos gols para pontos, acrescidos dos pontos conquistados em análise de cada um dos Pilares do *Fútbol Callejero* no 3º Tempo (Respeito, Cooperação e Solidariedade).
- Partida dividida em 3 tempos: o jogo inicia-se com o 1º Tempo, momento no qual jogadores e jogadoras estabelecem acordos acerca das regras que serão adotadas na partida, sem interferência externa nas proposições; no 2º Tempo, ou ‘Tempo de bola rolando’, é desenvolvido o jogo em si, orientado pela dinâmica das regras propostas e acordadas coletivamente; por fim, no 3º Tempo, que também é conhecido por Mediação, ocorre novo momento de diálogo coletivo para a definição da pontuação obtida por cada equipe, à luz da conversão de gols para pontos e pelos pontos referentes a cada um dos “Pilares”.
- Pontuação dos ‘Pilares’ ou ‘Valores’ do *Fútbol Callejero*: o resultado final de um jogo de *Fútbol Callejero* é obtido pela conversão dos gols assinalados no 2º Tempo para pontos e, em seguida, a esse placar são acrescidos os pontos que foram atribuídos pela conquista de cada um dos Pilares:

Respeito, Cooperação e Solidariedade, avaliados no 3º Tempo. Os pilares podem ser definidos da seguinte forma. Respeito: é analisado o respeito mútuo entre os jogadores e jogadoras, bem como em relação às regras e acordos que foram estabelecidos coletivamente; Cooperação: é avaliada a participação intraequipe, ou seja, se as pessoas de uma determinada equipe se mobilizaram para que seus/suas colegas de time (meninos e meninas) tivessem oportunidades de participação justa/igualitária; Solidariedade: avalia

a participação entre equipes, ou seja, aquilo que os jogadores e jogadoras de uma equipe fizeram para seus/suas oponentes de maneira a tornar o jogo mais justo e equilibrado.

Belmonte (2019) propõe um sutil ajuste na terminologia do pilar denominado de Cooperação, na medida em que na língua portuguesa ao menos, o termo pode se confundir do ponto de vista da semântica com o referente ao pilar Solidariedade, embora nas diretrizes da metodologia ambos tenham conotações distintas. A sugestão do autor é de que se adote o termo ‘Companheirismo’ para se referir ao pilar referente à colaboração entre jogadores e jogadoras de uma mesma equipe. Tal ajuste parece ser bastante significativo e oportuno para o entendimento mais consensual dos pilares do *Fútbol Callejero*.

Em síntese, Rossini et al. (2012) afirmam que:

El fútbol callejero fue concebido como una respuesta a las tantas crisis que afectan y atraviesan el “ser joven” en América Latina. Fútbol, para atraer la atención y vincular a los participantes desde una experiencia que recogiera sus intereses y gustos. Callejero, porque proponía volver a las raíces del fútbol de “potrero”, donde los participantes coinciden en llevar adelante un partido de fútbol de manera auto regulada y tácitamente estableciendo un marco de respeto (ROSSINI et al., 2012, p. 12).

Belmonte (2019) analisa o potencial do *Fútbol Callejero* ou da emergência de uma Motricidade Callejera em uma dimensão mais ampla, como uma potente metodologia para superar as três cabeças da opressão apontadas por Martins e Santos (2017 citados por BELMONTE, 2019), quais sejam, ‘capitalismo’, ‘colonialismo’ e ‘patriarcado’.

Segundo Belmonte (2019), o *Fútbol Callejero* é Anticapitalista, pois emerge originalmente de um projeto de Educação Popular promovendo uma educação emancipadora para jovens. Em seu processo histórico o *Fútbol Callejero* também evidenciou essa ‘vocação Anticapitalista’ ao organizar no Brasil o “1º Mundial de *Fútbol Callejero*” no ano de 2014, rompendo com a lógica neoliberal da FIFA e estruturando arenas/canchas populares montadas em espaços públicos intencionalmente concebidos para que o povo pudesse assistir gratuitamente ao evento.

O *Fútbol Callejero* é Antipatriarcal, pois enquanto uma normativa de sua metodologia possui a prerrogativa de formação de equipes compostas por homens/meninos e mulheres/meninas. Dentre as categorias de análise emergentes do estudo de Belmonte (2019), destaca-se a que o autor intitulou de “Cuidado Callejero”, que esteve imersa em processos educativos, tais como empatia; horizontalidade das relações; autoestima; acolhimento;

o olhar-para-si e a equidade promovida pela alteração das regras para possibilidade de inclusão de pessoas com diferentes habilidades técnico-táticas para jogar futebol, todos atributos que atuam contra os imperativos do patriarcado.

E, por fim, o *Fútbol Callejero* é Anticolonialista, pois, segundo Belmonte (2019), ao estabelecer interfaces entre Educação Popular e um “localismo globalizado”, desde uma relação de alteridade e não de subalteridade, estabeleceram-se os alicerces para a emergência de uma nova prática, transformada a cada ocasião dada a sua premissa de autorregulação a cada partida. Outro indicativo da ‘natureza’ Anticolonialista Callejera consiste na ausência de um ‘agente externo de poder’, pois no *Fútbol Callejero* não existe a figura de um(a) árbitro(a) que delibera sobre as decisões. O Mediador ou a Mediadora não substitui um(a) árbitro(a), este(a) tem o papel de apenas facilitar o diálogo, fazer a Mediação entre as situações problematizadas e encaminhamentos coletivamente deliberados.

Enfim, o diálogo do *Fútbol Callejero* com os Estudos de Gênero, com a Pedagogia do Esporte e com a Educação Física escolar sugere a possibilidade de ‘boas colheitas’. Martins, Souza Júnior e Belmonte (2015) consideram que o atendimento dos pilares de respeito, solidariedade e cooperação (ou companheirismo conforme proposto por Belmonte, 2019) implica uma ‘desgenerificação’ do futebol, que não se concretiza sem maiores tensões e complicações. A autora e os autores afirmam ainda que o diálogo entre a Pedagogia do Esporte e o *Fútbol Callejero* pode se configurar como o alicerce para uma formação cidadã de jovens numa arena política mais ampla “que combinaria a integração ao mundo da cultura corporal de movimento – necessária para o exercício do lazer enquanto um direito – e uma formação política pautada na participação e na defesa de direitos” (MARTINS; SOUZA JÚNIOR; BELMONTE, 2015, p. 14).

Considerações finais

O diálogo proposto pelo presente texto entre os Estudos de Gênero e a Pedagogia do esporte para o campo da Educação Física escolar revela-se como um ensaio sobre possibilidades de Processos Educativos potencialmente empoderadores de meninos e meninas que sinaliza para um esperar de experiências exitosas de equidade de gênero nas quadras escolares e em outros territórios ainda colonizados por saberes e poderes tributários da dominação da masculinidade hegemônica.

Referências

- ALTMANN, H.; AYOUB, E; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- APELANZ, I. *Movimiento Fútbol Callejero y las ligas COED en Estados Unidos*. Revista Con Efecto. Agosto, 2017. Disponível em: <<https://revistaconeffecto.wordpress.com/2016/04/25/movimiento-futbol-callejero-y-las-ligas-coed-en-estados-unidos/#-contents>>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 4ª Versão. Ministério da Educação. Abril, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- BELMONTE, M. M. *Fútbol Callejero: processos educativos de uma motricidade emergente*. 2019. 513 f. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CASTRO, L. E. A construção de valores orientadas pela Metodologia Callejera na Educação Física Escolar. 2018.133f. Dissertação (Mestrado Profissional)– Faculdade de Ciências de Bauru. Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2018.
- DUNNING, E. *El fenómeno deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Traducción: Pedro González Del Campo Román. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003. 327 p.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.
- GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 27-34.
- GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWEMGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23-43.
- MARTINS, M. Z.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; BELMONTE, M. M. Quando as meninas tomam a rua as relações de gênero no Fútbol Callejero. In: XVII CONBRACE /IX CONICE. 2015, Vitória, Espírito Santo. *Anais... XVII Conbrace/IX Conice*. Vitória-ES: CBCE. 2015. p. 1-15.
- OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PARLEBAS, P. *Juegos, deporte y sociedad: léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001. 502 p.

RIAL, C. *Entrevistas Ludopédio-Pesquisadores(as)-Carmen Rial (parte 2)*. Florianópolis-SC, 28 nov. 2012. Entrevista concedida à equipe Ludopédio. Disponível em: <<https://www.ludopedio.com.br/entrevistas/carmen-rial-parte-2/>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. *Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación-trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina*. Buenos Aires: FUDE, 2012. 129 p.

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.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Problematizar la cuestión de género em la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*. n. 54, p. 41-44, 2016.

Gênero e suas interseções nas experiências corporais: processos de subjetivação e resistência¹

*João Paulo Fernandes Soares
Ludmila Mourão*

Introdução

O processo de escrita sobre uma temática tão cara ao campo acadêmico e profissional da Educação Física, como as relações de gêneros e poder construídas nos modos de subjetivação dos sujeitos em suas experiências corporais, se apresenta como desafio instigante para nós. Seria tarefa árdua e complexa sumariarmos a vasta produção acadêmica sobre tal eixo temático dos últimos 40 anos em nosso campo² neste espaço reduzido, de forma que essa não foi a nossa intenção. Sendo assim, cabe apontar que o presente capítulo tem o intuito de apresentar breves reflexões sobre os modos como a categoria gênero vem se articulando com outros marcadores sociais da diferença em pesquisas no campo. Para tal, apresentaremos duas pesquisas³ nas quais se buscou tensionar categorias como gênero, classe social, raça e geração no processo de compreensão de uma pluralidade de experiências corporais de mulheres.

De que modos tais sujeitos constroem e significam seus espaços sociais de interlocução e poder? De que forma os marcadores sociais de diferenciação social se interseccionam nas experiências e processos de subjetivação? Essas são algumas das questões norteadoras que nos impulsionaram, as quais foram cotejadas com outras produções pós-estruturalistas do campo dos estudos de gênero e da Educação Física.

¹ Este capítulo contou com o apoio financeiro da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) via Programa de Qualificação Profissional (PROQUALI) e da CAPES.

² Silvana Vilodre Goellner (2013) fez um interessante exercício de revisitar os processos pelos quais a categoria gênero influenciou historicamente o campo acadêmico da Educação Física.

³ Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e ligadas ao grupo de pesquisa: Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS/UFJF/CNPq).

As pesquisas e seus caminhos metodológicos

O primeiro estudo é fruto da dissertação de mestrado intitulada “O doce amargo sabor do envelhecimento: experiências corporais, geracionais e de gênero⁴”. A pesquisa de campo foi realizada no município de Ubá, Minas Gerais, mais especificadamente em um bairro de classes populares⁵, o Bairro Industrial, um dos locais onde eram desenvolvidas as ações⁶ do Projeto Vida Ativa: uma política pública municipal no campo das práticas corporais. Foram realizadas observações sistemáticas⁷, entrevistas estruturadas – captadas em áudio – e a confecção de um caderno de campo, por um período de 11 meses, que resultou em um interessante material empírico sobre tais experiências.

Naquela ocasião, as reflexões realizadas priorizavam o debate sobre as categorias gênero e geração de forma não dialógica, fazendo com que, em alguns momentos, se reificasse tais categorias analíticas e limitasse a potencialidade das mesmas. Tempos depois, a partir da leitura de produções no campo dos estudos de gênero sobre a abordagem teórica e metodológica da interseccionalidade^{8,10}, fizemos o movimento de revisitar tal material empírico com novas “lentes teóricas”, ou seja, um olhar interseccional a fim de buscar as teias de poder e seus entrecruzamentos nesse mesmo material, o que nos permitiu ampliar e aprofundar as reflexões. A partir dessa premissa, os marcadores sociais da diferença gênero, geração e classe social emergiram em um movimento de entrecruzamento e rearticulação, trazendo inúmeros pontos de reflexão até então despercebidos.

⁴ A dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no ano de 2014.

⁵ O conceito de classe social utilizado neste estudo é o proposto por Bourdieu (2005), o qual amplia a visão economicista, focada na análise das classes sociais predominantemente em aspectos econômico, e aponta a classe social como um grupo de sujeitos que partilham aspectos simbólicos de um determinado campo social, com gostos, aspirações, opiniões sobre determinados temas sociais e, uma posição econômica na estrutura social semelhante.

⁶ As intervenções do PVA ocorrem às segunda, quartas e sextas-feiras, das 7h às 9h. As atividades desenvolvidas são aulas de ginástica, alongamento e dança. Durante a pesquisa de campo, o projeto contava com 350 pessoas matriculadas. Desse total, 88,8% eram mulheres e 11,2%, homens. Especificamente no Bairro Industrial, campo empírico desta pesquisa, contávamos com 31 mulheres e 1 homem participando da ginástica, dos exercícios de alongamento e da aula de dança.

⁷ Durante as observações, os aspectos focados foram: relações que se estabelecem entre as alunas de faixas etárias diferenciadas; entre as alunas, a professora e estagiários; relações de gênero estabelecidas no interior de grupo; e a dinâmica das aulas.

⁸ A interseccionalidade se apresenta como possibilidade teórica e metodológica em se refletir os modos pelos quais determinadas categorias de diferenciação social, tais como gênero, sexualidade, geração, classe social, raça, etnia dentre outras, se interseccionam na produção de diferenciações, diferenças e possíveis hierarquizações sociais (DORNELLES; POCAHY, 2014; HENNING, 2015; PISCITELLI, 2008).

O segundo estudo (SOARES *et al.*, 2018) diz respeito a uma pesquisa intitulada “Performatividades de gênero e a abjeção dos corpos de mulheres no levantamento de peso”. A pesquisa de campo foi realizada em 2008, na cidade de Viçosa⁹, Minas Gerais, em um centro de treinamento de uma equipe de levantamento de peso. O grupo de colaboradoras foi composto por oito mulheres atletas, experientes na modalidade por períodos que variaram de um a cinco anos. Como recortes geracional, étnico racial e de classe social, o grupo tinha idades que variavam de 14 a 20 anos; todas negras ou pardas que residiam em bairros de classes populares; eram estudantes da rede pública de ensino e já haviam participado de campeonatos da modalidade em nível regional, estadual e nacional. As técnicas de coletas de dados utilizadas foram a observação sistemática dos treinamentos, com registros em caderno de campo, e a realização de entrevistas individuais com as atletas. Para esse estudo, as narrativas foram revisitadas com um olhar interseccional na busca das intersecções entre gênero, raça e classe social, o que se constituiu como um instigante desafio. Em ambas as pesquisas, os discursos foram analisados através da categorização¹⁰ discursiva. Essa técnica buscou compreender, mesmo que de forma parcial e contingente e a luz de outros questionamentos, os sentidos e significados presentes nas visões de mundo¹¹ dessas mulheres.

Passemos agora para as reflexões, as quais serão apresentadas separadamente a fim de facilitar a interlocução, entretanto, há um fio condutor interseccional que une tais grupos de mulheres em seus espaços culturais.

Reflexões sobre gênero e envelhecimento: a busca por um olhar interseccional

Até não muito tempo atrás, existia uma maneira pré-fabricada de ser velho, tal como havia uma maneira pré-fabricada de se jovem. Hoje em dia nenhuma das duas funciona mais. Houve um grande conflito a respeito do que é permissível - e uma grande revolução. Não obstante, será que um homem de setenta anos de idade ainda deve continuar a envolver-se

⁹ A cidade de Viçosa está localizada a 225 km da capital mineira, Belo Horizonte. Tem uma população de 72.220 habitantes (IBGE, 2010) e possuía um dos centros de treinamento vinculados à Confederação Brasileira de Levantamento de Pesos (CBLP).

¹⁰ As categorias foram compreendidas como fragmentos discursivos que agregam núcleos de sentido, evocando significados e fazendo emergir, através de sua repetição na pronúncia, aspectos relevantes das subjetividades dos sujeitos que elaboraram tal discurso (BARDIN, 2011; MAGNANI, 2009).

¹¹ O conceito de visão de mundo diz respeito ao “quadro que os sujeitos de uma determinada cultura elaboram das coisas como elas são na simples realidade, seus conceitos de si mesmos e de aspectos da sociedade em que vivem” (GEERTZ, 1989, p. 93).

com o aspecto carnal da comédia humana? Ser desavergonhadamente um velho nada monástico, ainda suscetível às excitações humanas? Não é essa condição que outrora era simbolizada pelo cachimbo e pela cadeira de balanço. Talvez ainda seja uma espécie de afronta para muita gente você não se pautar pelo antigo relógio da vida. Tenho consciência de que não posso contar com o respeito virtuoso dos outros adultos. Mas o que é que eu posso fazer quando constato que, pelo menos no meu caso, nada, nada se aquieta, por mais a gente envelheça? (ROTH, 2006, *apud* MORAES, 2011, p. 427).

O trecho acima nos traz a incapacidade ontológica dos conceitos ou teorias científicas de apreender a complexidade da vida concreta dos sujeitos em sociedade. A reflexividade desses conhecimentos subjetiva e exerce poderes sobre os sujeitos, no entanto, as ressignificações fazem parte da dinâmica e abrem espaço para subversões dos tipos ideais criados a partir dos conhecimentos produzidos nos campos acadêmicos¹². Padrões culturais são relativizados e questionados, trajetórias biográficas são refeitas e a incerteza do futuro se torna o modelo no processo de negação do determinismo social até então concebido aos sujeitos que envelhecem.

Nesse sentido, Michel Foucault traz relevante reflexão sobre a genealogia histórica dessa pluralidade de controles normativos centrados nas populações, que foram conceituados pelo autor como uma biopolítica atravessada por biopoderes difusos que circulam e produzem corpos mediante a organização de disciplinas bio-anátomo-fisiológicas centradas na vida¹³, que regulam e normalizam os processos que envolvem o curso da vida dos sujeitos (FOUCAULT, 2011a). Essa redefinição dos percursos biográficos traz a promessa de prolongamento do ideal regulatório da juventude, vinculado a bens culturais a serem adquiridos, mantidos e ampliados com base nas experiências de consumo dos sujeitos, materializados em técnicas¹⁴ de cuidados de si, que anunciam outra estética da existência humana (FOUCAULT, 2011b).

¹² As conceituações geralmente se baseiam na proposta da Organização Mundial da Saúde (OMS), que assim classifica o processo de envelhecimento: dos 45 aos 59 anos: meia idade; dos 60 aos 74 anos: idosos; dos 75 aos 90 anos: velhos; e acima de 90 anos: indivíduos muito velhos (OMS, 2005).

¹³ Podemos citar a medicina geriátrica e a gerontologia como protagonistas dos processos de reprivatização da velhice, em que caberia aos sujeitos a gestão de seu envelhecimento, bem como suas consequências (ALVES JÚNIOR, 2011; DEBERT, 2012).

¹⁴ As técnicas são “um conjunto de dispositivos complexos de poder e de saber que integra os instrumentos e os textos, os discursos e os regimes do corpo, as leis e as regras para a maximização da vida, os prazeres do corpo e a regulação dos enunciados de verdade” (FOUCAULT, 2012. p. 154).

Tais enunciados constituem, nos termos de Judith Butler, um enquadramento que aloca diferencialmente a precariedade¹⁵ dos sujeitos, regulando os corpos e circunscrevendo os limites da abjeção. Ou seja, aqueles corpos transgressores, que transbordam os limites impostos pelas normas, consequentemente serão relegados ao campo do ininteligível e da abjeção¹⁶. Outro desdobramento desses discursos é o processo de reprivatização da velhice, que atribui a boa gestão desse momento da vida como uma responsabilidade individual, gerando, em última instância, um processo de culpabilização dos sujeitos pelos desvios realizados do padrão proposto (DEBERT, 2012).

Os significados geracionais e do envelhecimento interpelam nossas colaboradoras¹⁷ constantemente. Nessa perspectiva, suas visões de mundo trazem sentidos diversos sobre o processo de envelhecimento, que são atravessados por anseios e preocupações.

Envelhecimento, eu acho que a gente não pode se entregar. Tem que estar sempre procurando alguma coisa pra fazer, porque se a gente se entregar e ficar quietinha dentro de casa, quem vai ficar na solidão é a gente. E eu já me sinto assim, mais solitária. A gente vai envelhecendo e vai sentindo que vai ficando mais sozinha (Bruna, aluna PVA, 70 anos).

Eu acho que a gente vai ficando mais velho, não tem mais animação de fazer as coisas, por exemplo, a ginástica. Tem dia que a gente sente dificuldade para poder vir, e eu acho que as pessoas mais novas têm mais força; a gente, velho, está sem força. Teve dia que eu fazia a ginástica e, quando ia fazer os trabalhos da casa, eu estava toda doendo. Eu acho que, quando a gente vai ficando velho, muda tudo. A gente na velhice sente geralmente muita cansaça (Adriana, aluna PVA, 67 anos).

Os relatos apontam para a polissemia dos processos de subjetivação na velhice, que sinalizam para diversos modos de compreender o envelhecimento. Tal processo é quase sempre associado a alterações físicas de vigor corporal, evidenciadas na força e na disposição reduzidas no cotidiano e nas práticas corporais, sofridas por seus corpos na velhice. Nesse sentido, retomamos o conceito de abjeção e indagamos sobre as formas como elas significam e pronunciam discursos sobre a abjeção.

¹⁵ “A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre nas mãos do outro [...] isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente” (BUTLER, 2015, p. 31).

¹⁶ O abjeto “não é outra coisa senão a perturbadora matéria fora do lugar, que suscita emoções diversas, como o espanto e a repugnância” (FIGARI; DÍAS-BENÍTEZ, 2009, p. 23).

¹⁷ Todos os nomes das participantes da pesquisa são fictícios a fim de preservar o anonimato.

Cada dia que passa é um dia de vida que não volta mais. Envelhecer com saúde é muito bom. Agora, se inválido eu prefiro a morte. É porque sei que a gente fica sofrendo e sofre quem está tomando conta (Leandra, aluna PVA, 71 anos).

Envelhecimento eu acho que a gente não pode se entregar. Tem que estar sempre procurando alguma coisa pra fazer. Se a gente se entrega e fica quietinha dentro de casa, vai ficando solitária. E eu já me sinto solitária, porque não gosto muito de sair. A gente vai envelhecendo e vai ficando mais sozinho (Bruna, aluna PVA, 70 anos).

As categorias “velha, solitária e inválida” dão o tom da abjeção para nossas interlocutoras. É constante a percepção de “perdas” em seus percursos biográficos por conta das alterações corporais e de suas estruturas familiares. Para essas mulheres de classes populares, a realização de trabalhos diversos ocupa centralidade em suas biografias. Em outras palavras, a não dependência de outras pessoas para além das redes de sociabilidade já estabelecidas é motivo de orgulho e respeito social.

Não só as perdas e alterações corporais corroboram com o sentimento de solidão. As participantes deste estudo têm uma estrutura familiar semelhante, em que os filhos não residem em suas casas, mantendo uma “intimidade à distância” (DEBERT, 2012). Os parceiros, mesmo aposentados, permanecem vinculados ao universo do trabalho, e é nessa configuração que a solidão é subjetivada no cotidiano dessas mulheres. Concomitantemente, a solidão social contrasta com a visão da “casa cheia”, atribuída a momentos pretéritos em que os filhos eram jovens e numerosos e preenchiam o espaço doméstico. Desse modo, a preocupação com a solidão e os males advindos dessa condição devem ser constantemente monitorados. Apenas o ser humano, entre os seres vivos, sabe que vai morrer, e essa perspectiva de finitude pode trazer a experiência da solidão social aos sujeitos que estão mais próximos desse processo. Assim, a proteção contra essa finitude é alvo de investimento de inúmeras técnicas no decorrer da história (ELIAS, 2001).

A partir das inquietações, nossas interlocutoras buscam investimentos tecnológicos nos corpos com o intuito de manter atributos na tentativa de postergar a abjeção da velhice. Observamos, pois, que apenas uma de nossas interlocutoras não alterou a cor de seus cabelos através do tingimento: estratégia utilizada para encobrir as marcas¹⁸ da velhice evidenciadas nos cabelos

¹⁸ Compreendemos, no sentido atribuído por Erving Goffman ao termo “estigma”, que tais marcas são atributos depreciativos e fazem emergir o uso de desidentificadores, em que “o estigma e o esforço para escondê-lo, encobri-lo ou amenizá-lo fixam-se como parte das identidades dos sujeitos” (GOFFMAN, 1988, p. 76).

brancos (ALVES, 2004). Como a velhice, enquanto espectro corporal e social faz sua “marcha inevitável”, há de se acionar, dentro das limitações financeiras, tecnologias para reduzir seus avanços.

Ainda sobre as agências dessas mulheres, cabe pontuar que nossas interlocutoras construíram nesse grupo de sociabilidade no Projeto Vida Ativa um espaço predominantemente de mulheres¹⁹, no qual a circulação de homens se dá de forma limitada, a partir de um quadro discursivo binário dos gêneros²⁰.

É, essa parte aí eu nem sei bem informar por que os homens não vêm... De repente é porque tem muita mulher aqui. Eu, mesmo, sempre trabalhei no meio de mulher e acostumei... Eu trabalhava em escola e era só mulher e eu de homem... E assim eu fui acostumando (Fernando, aluno PVA, 73 anos).

É porque tem homem que não gosta de se misturar com as mulheres, tem vergonha [...]. Mas eu acho que os homens deveriam participar também. Aqueles que não trabalham mais fora deveriam participar (Leandra, aluna PVA, 71 anos).

É, é mais difícil sim. O homem às vezes acha que participar de uma aula dessas é coisa de mulher... Tem um pouco de machismo nisso, mas em outros bairros nós temos outros homens participantes. Ali, só temos um, que é o senhor Fernando, que vai com a esposa. A esposa às vezes não vai e ele vai. Ele não falta. Então eu acho que é um pouco da cultura mesmo, de que alongamento é coisa só para mulher [...]. Acho que é mesmo um pouco de machismo ainda, de achar que é o super-homem (Ana Paula, professora PVA, 42 anos).

A reduzida presença de homens no PVA também é vista por outras interlocutoras a partir dos relatos abaixo.

Os homens são muito desanimados! Eles ficam caminhando aí, ao invés de vir, ficam caminhando ali. Tinha que vir pra cá. Hoje tinha um vizinho meu ali eu disse: “vem pra cá desenferrujar”. Mas tá, uma hora eu vou e não vem nada (Mariana, aluna PVA, 63 anos).

¹⁹ No período da pesquisa de campo, havia 33 mulheres e apenas um homem participando das aulas no bairro investigado.

²⁰ Os gêneros são as inscrições corporais de infundáveis discursos que visam normalizar os corpos a partir de um sistema cultural amplo denominado sexo – gênero – desejo, mediante atos performativos que inscrevem nos corpos formas inteligíveis e binárias de “ser mulher” e de “ser homem” (BUTLER, 2003).

Os homens são desanimados, por exemplo, esses homens que caminham aqui no bairro, eles não têm coragem de chegar aqui na ginástica e no alongamento. Eles já preferem caminhar no campo. O senhor Fernando é o único que fica sozinho aqui no meio das mulheres. Ele é gente boa demais. Ele fica ai e não desanima não. Ele está vendo que a atividade é boa para ele. Aqui ele se sente bem. Se ele não se sentisse bem, ele não estava no meio de nós (Renata, aluna PVA, 56 anos).

É, os homens também podiam vir, meu marido, por exemplo, eu chamo direto, e ele diz: “Eu não vou não, lá não tem homem...”. Eu digo: “Tem sim, tem um, agora tem dois com você”. Ai ele fala: “Deixa ver, se aumentar mais eu vou”. Quer dizer que acha chato ter muita mulher e um, dois homens só. Podia ter mais homens, seria melhor (Adriana, aluna PVA, 67 anos).

A categoria “desanimados” emerge quando as interlocutoras se referem aos homens que se negam a participar das aulas de ginástica e dos exercícios de alongamento com o grupo de mulheres do PVA. Podemos compreender que tais experiências corporais não atraem e até afastam os homens idosos desse espaço, em contraposição à vivência da caminhada, que é apresentada como preferencial pelos homens.

Sim, a gente fica com mais liberdade porque, se tivesse muito homem no meio, de repente não ia ficar tão bom, mas nunca teve muito homem (Bruna, aluna PVA, 70 anos).

O portão é aberto para todos. Eu acho também que um número de homens maior não faz diferença não. Muito homem também não é bom, homem é meio esquisito (risos). Tira a liberdade da gente (Mariana, aluna PVA, 63 anos).

Eu acho que não seria bom, seria pior porque, sendo mulher, agente tem mais liberdade. A gente brinca sem problema e ele fica ali no meio, quietinho. Você sabe que os homens têm um jeito de brincar que é diferente do nosso. Com mulher, só mulher, é mais tranquilo, tem mais liberdade (Renata, aluna do PVA, 56 anos).

Mais liberdade, com certeza... Elas ficam mais à vontade sim. O senhor Fernando mesmo, o dia que ele falta, elas falam uma gracinha e dizem: “Hoje a gente pode falar, o senhor Fernando não está aí” (Ana Paula, professora PVA, 42 anos).

O fato de a presença dos homens desencadear “perda da liberdade” em suas relações, remete a significados construídos em suas trajetórias de vida sobre a separação entre homens e mulheres nos momentos de lazer.

Dessa forma, “ter liberdade” para o grupo, significa não se preocupar com a avaliação e os olhares coercitivos dos homens aos seus comportamentos e formas de se relacionar.

Nesse sentido, apesar de compreendermos que no contexto do Projeto Vida Ativa há uma intensa circulação de enunciados biopolíticos que idealizam formas “bem-sucedidas” de envelhecimento, há investimentos na construção de laços de sociabilidade e reciprocidade de gênero, geracionais e de classe social, os quais subjetivam outras formas de reconhecimento e agenciamentos de nossas interlocutoras para além dos grupos familiares. Por fim, ressaltamos que dilemas, sonhos, resistências e agenciamentos fazem parte dos percursos biográficos dessas mulheres e fazem emergir a polissemia dos modos de envelhecer na contemporaneidade.

Mulheres no levantamento de pesos: olhares interseccionais

Sobre o segundo estudo que apresentaremos a partir desse olhar interseccional, buscamos refletir nesse momento sobre os significados e tensionamentos que os corpos fortes, robustos e potencializados de um grupo de atletas de levantamento de peso operam em normas de gênero e raça, bem como os modos como tais mulheres agenciam discursos de resistência em suas experiências na modalidade, junto a seus grupos de sociabilidade

A reinterpretação das narrativas das atletas fez emergir as categorias nativas: gênero, raça e classe social, associadas às interpretações sobre as modificações corporais oriundas das experiências²¹ esportivas – expressas no volume e força muscular elevada –, os deslocamentos das representações produzidas por familiares e colegas de treino sobre seus corpos, e a abjeção construída a partir desses processos. O que representa ser uma jovem negra, morar em um bairro de classes populares e escolher uma modalidade extrema como o levantamento de peso? Quem são as pessoas que propiciam a confiança necessária para essa escolha?

Desse modo, nossas interlocutoras expõem o apoio familiar, que traz dúvidas e desconfianças sobre a modalidade em si e o que tais experiências podem causar, cuja “aprovação” está condicionada a uma constante vigilância dos possíveis reflexos da inserção na modalidade em seus corpos e sexualidades.

²¹ O conceito de experiência será aqui compreendido como a correlação, em uma determinada cultura, entre “campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2012, p.10).

Sim, a minha família me apoia da melhor maneira possível, e sempre me deram força pela escolha que eu fiz. Mesmo sabendo que era para o levantamento de peso (Colaboradora 3, 16 anos).

A minha mãe encara o levantamento de peso normal; assim, às vezes ela me ajuda muito e às vezes ela fica calada, normal como toda mãe. Eu acho que ela fica preocupada com o que as outras pessoas vão falar de mim. Mas ela sabe que tem outras mulheres no levantamento de peso, tem a Rose (treinadora), daí ela não se preocupa tanto (Colaboradora 4, 14 anos).

Nota-se a associação dessas experiências esportivas com estigmas ligados à “masculinização” dos corpos, em que há uma associação direta das alterações corporais, como aumento no volume e força muscular, a um processo de distanciamento da feminilidade normalizada.

Sim. Olham pra mim de forma diferente, acham musculosa, esse tipo de coisa, daí eu fico quieta, acho melhor (Colaboradora 1, 20 anos).

As pessoas falam que a gente vai ficar musculosa e masculinizada, que esse esporte não é para mulher. Dizem: “Como é que pode ser mulher e levantar peso assim? Ser mulher e atleta de levantamento de peso?” (Colaboradora 5, 19 anos).

Toda semana tem um comentário diferente, falam que a voz engrossa, que o ombro fica largo, é só isso que a gente escuta. (Colaboradora 4, 14 anos).

Esse processo de transformação corporal via experiência esportiva é compreendido como transformação de gênero. As atletas percebem que os significados atribuídos a seus corpos foram modificados e estão em constante alteração. Assim, a categoria “masculinização” emerge nesse contexto a partir de uma incompreensão da pluralidade de corpos, gêneros e feminilidades possíveis, indicando que a “fronteira” binária dos gêneros está sendo cruzada, posicionando-as perigosamente no “lado masculino”.

O êxito na carreira esportiva pode trazer reconhecimento e ampliação de possibilidades de intercâmbio, cultural, esportivo e financeiro. Tais oportunidades são aventadas como relevantes na busca pela carreira de atleta. Nesse sentido, a abjeção construída em torno de seus corpos e gêneros para além do sofrimento causado, foi apropriada em diversas situações pelas atletas como forma de resistência às normas de gênero, raça e classe social circulantes em seus locais de treinamento e em suas relações de sociabilidade junto a família e colegas de escola.

Ao se posicionarem como atletas de uma modalidade esportiva extrema como o levantamento de peso, essas atletas demonstraram tensionar algumas normalizações culturais, abrindo margem para a reflexão sobre a multiplicidade de feminilidades possíveis no campo esportivo. Enfim, gênero, raça e classe social são tidos como centrais nas experiências dessas mulheres atletas, e a busca pelo êxito esportivo passa pela tentativa de ressignificar inúmeros estigmas em suas trajetórias biográficas.

Considerações finais e provisórias sobre as pesquisas

O presente capítulo buscou apresentar duas pesquisas realizadas em momentos pretéritos, que tiveram seus achados empíricos revisitados. Esse movimento de olhar dados passados na busca por outras arestas e fios condutores analíticos foi possível à medida que buscamos desafiar o olhar estanque das categorizações unitárias por um olhar interseccional. Sabemos, pois, que tal movimento e as reflexões aqui levantadas são contingentes e limitadas pelo momento histórico em que são realizadas.

É possível perceber que mulheres idosas e jovens atletas de levantamento de peso têm mais em comum do que poderíamos pensar. Ambos os grupos são subjetivados por processos de abjeção devido aos significados culturais associados aos seus corpos, gêneros, gerações, posições de classe e raciais. Estratégias para lidar com tais processos discriminatórios são gestadas em seus grupos de sociabilidade e as subjetivam ao ponto de seus corpos serem o exemplo das microrresistências possíveis por tais sujeitos.

As experiências corporais demonstraram ampliar suas redes de sociabilidade e as posicionaram em conexão com sujeitos que as tensionam a se mover na busca de outros lugares sociais de resistência, sejam como pertencentes a um grupo de mulheres que se exercitam, ou à carreira de atleta de alto rendimento. Nesse sentido, cabe expor os inúmeros processos de subjetivação e resistência, bem como a necessidade de se olhar de forma complexa e interseccional tais relações sociais são desafios emergentes no campo dos estudos de gênero em sua interface com a Educação Física.

Referências

- ALVES, A. *A dama e o cavalheiro: um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES JÚNIOR, E. de D. *A pastoral do envelhecimento ativo*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp, 2012.
- DORNELLES, P. G.; POCAHY, F. Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto! Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. *Educar em Revista*, n. 1, p. 117-133, 2014.
- ELIAS, N. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FERRARI, A. (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.
- FIGARI, C. E.; DÍAZ-BENÍTEZ, M. E. Sexualidades que importam: entre a perversão e a dissidência. In: DÍAZ-BENÍTEZ, M. E.; FIGARI, C. E. (Orgs.). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 21-30.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011b.
- GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico profissional da educação física. In: DORNELES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23-43.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC 1988.
- HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, 1993.

- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.
- MORAES, A. O corpo no tempo: velhos e envelhecimento. In: PRIORE, M. D; AMANTINO, M. *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan Americana de Saúde, 2005.
- PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v.11, n. 2, jul./dez., 2008, p. 263-274.
- SOARES, J. P. F.; MONTEIRO, I.C.; MOURÃO, L. Corpos dissidentes: gênero e feminilidades no levantamento de peso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6. *Anais...* Vitória, Brasil, 2015.
- SOARES, J. P. F.; MOURÃO, L.; ALVES JÚNIOR, E. “O doce amargo sabor do envelhecimento”: discursos, práticas corporais e experiências geracionais. *Movimento*, v. 21, n. 3, jul./set. 2015.
- SOARES, J. P. F.; MOURÃO, L.; LOVISI, A.; NOVAIS, M. Performatividades de gênero e a abjeção de corpos de mulheres no levantamento de peso. *Movimento*, v. 24, n.1, jan./mar. 2018.

Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos *queer*

Priscila Gomes Dornelles

Introdução

O que é feito de nós mesmos na Educação Física escolar e nas práticas corporais e esportivas? Esta pergunta direciona e norteia as investigações que realizei em nível de pós-graduação (DORNELLES, 2007, 2013), bem como aquelas outras que compõem minha agenda acadêmica e política na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia desde 2010, incluindo aqui aquilo construído junto aos grupos de pesquisa nos quais atuo. Certamente, para tensionar a vida e a produção em Educação Física com esta pergunta inicial, preciso saudar aquelas pesquisadoras¹ que construíram condições de possibilidade

dentro da produção acadêmica em Educação Física, tornando inteligível e viável o questionamento da produção gênero-sexualizada dos corpos pela/com/desde a nossa área. Saudar a ancestralidade é sempre um reconhecimento da caminhada (que é) coletiva e uma gratidão pelos caminhos.

Estou aqui para dividir um pouco de uma trajetória de formação acadêmico-política e teórico-metodológica no trato com gênero e sexualidade a partir da participação no Grupo de Estudos em Relações de Gênero e Educação (GEERGE), vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como, mais recentemente, no Núcleo Capitu de

¹ Refiro-me, respeitosamente, às professoras e às pesquisadoras que pautaram/pautam os debates sobre gênero e sexualidade na produção em Educação Física.

Gênero, Diversidade e Sexualidade vinculado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esta menção é fundamental porque localiza modos de pensar sobre este terreno das produções em gênero e sexualidade no cenário brasileiro, bem como referenda a todas aquelas que me antecederam (e que me formaram), principalmente, no GEERGE/UFRGS.

De modo especial, esta pergunta também ecoou e organizou os percursos da tese intitulada “Heteronormalização dos corpos na Educação Física escolar: notas sobre o Vale do Jiquiriçá/BA”². Dentre outras produções anteriores e posteriores, escolhi este trabalho para ser mais explorado ao longo deste texto como modo de compartilhar os caminhos teórico-analíticos, metodologias e proposições políticas de gênero e sexualidade com as quais opero para investir em um olhar sobre a Educação Física de modo mais contundente desde então.

Assim, assumo movimentações feministas que dialogam com as proposições *queer* e com o pós-estruturalismo, se colocando em encontros com a produção foucaultiana para produzir potências acadêmico-políticas a partir do questionamento inicial deste texto como perspectiva no campo da atuação na área da Educação Física. Ao questionar *o que é feito de nós mesmos na Educação Física escolar e nas práticas corporais e esportivas?*, refiro-me aos investimentos na problematização da produção dos corpos como trajetória prioritária e, com isso, dialogo com estudos na área das pedagogias corporais na escola e fora da escola, das práticas corporais e esportivas, dos modos de produção e de resistência dos corpos na Educação Física escolar.

Para isso, localizo corpo, gênero, norma e heteronormatividade como conceitos centrais, bem como os aciono como ferramentas em uma batalha teórico-analítica compondo, assim, algumas premissas de luta/disputa: a) o trato conceitual e operativo com gênero como (hetero)norma; b) o investimento em análises biopolíticas e, conseqüentemente, na compreensão das operações disciplinares e regulatórias do jogo tático da norma – e das potências da abjeção; c) a implosão do binarismo de gênero e sua visibilidade como modo de operação da naturalização da heterossexualidade.

² A tese citada foi desenvolvida sob a orientação da profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para maiores detalhes, sugiro ver Dornelles (2013).

No plano metodológico, priorizo a escuta dos sujeitos privilegiando as suas falas localizando-as como produções que possibilitam analisar uma trama discursiva. Para isso, nesta trajetória investigativa e na pesquisa citada acima, operei com grupos focais, entrevistas e questionários, prioritariamente.

Em tempo, considerando o papel social da universidade e, de modo mais importante, a potência investigativa e de luta das micropolíticas, tramam-se de tensões e desafios para as disputas pelos modos de (re)conhecimento dos corpos pelo Estado na modernidade. “Caminhos que complexificam as análises sociais no campo da educação e da Educação Física escolar”, bem como visibilizam as relações de poder-saber gênero-sexualizadas que produzem desigualdades sociais no Brasil, de modo determinante quando interseccionadas por raça e classe.

Modos de problematizar os processos de normalização do gênero e da sexualidade

Como decidir do desejo?
Alguns padrão diz do que
e de quanto vive?
Ele vive do que deseja?
É uma necessidade?
Subsiste no fundo do tempo?
Faz-se num minuto? Morre
no outro? Perdura uma existência inteira?
O desejo que não desejamos,
refreá-lo como? Respiramos.
Há interromper-lhe o passo?
O desejo nos ouve?
É cego? É doido? O desejo vê
mais que tudo? São os nossos
os seus olhos? Se os fechamos,
ele finda? Quem pôs o desejo em nós?
Onde está posto? E onde não?
Penetra o sonho, o trabalho, infiltra
nos livros, no óbvio, nos óculos,
na cervical, na segunda-feira e os versos
não sabem outro tema [...]³.

³ Disponível no site do autor, especificamente, em: <http://eucanaaferraz.com.br/sec_poema_mostra.php?poema=57>. Acesso em: 07 mar. 2019.

(*A questão*, Eucanaã Ferraz)

Como problematizamos o desejo, as normas de gênero e sua produção na modernidade? “Quem pôs o desejo em nós? Onde está posto? E onde não?” Distinta de uma implicação que busca a origem, como propõe a poesia, assumo caminhos que se preocupam em compreender o “como” da produção gênero-sexualizada do desejo e dos corpos. Deste lugar, priorizo evidenciar os modos pelos quais as normas definidoras dos corpos funcionam no campo da educação, da Educação Física e, mais recentemente, na Educação do Campo⁴ - áreas onde os grupos aos quais me vinculo atuam de modo prioritário. Este lugar é localizado cotidianamente, é construído e se torna possível a partir dos estudos feministas em diálogo com a teoria *queer* e com os estudos foucaultianos pós-estruturalistas. Neste rastro, durante a pós-graduação, no mestrado e no doutorado, me detive a compreender alguns processos pedagógicos da Educação Física escolar – prioridade do meu trabalho também na UFRB.

Deste modo, junto a estes grupos, tratamos de pesquisas em espaços educativos por assumirmos uma concepção de educação como “um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (VEIGA-NETO, 2006, p. 29-30). Isso significa apontar para um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro, as quais são mais amplas e plurais do que os processos institucionais escolarizados, mesmo considerando certa prioridade em dialogar e compreender as relações sociais na escola.

Essa compreensão segue na esteira da proposição elaborada por Meyer (2009), ao conceituar educação como

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e ‘lugares pedagógicos’ para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização” (p. 222).

⁴ O Centro de Formação de Professores da UFRB apresenta os cursos Licenciatura em Educação do Campo e Mestrado Profissional em Educação do Campo nos quais atuo, além do curso de Licenciatura em Educação Física.

No excerto acima, a autora trata da importância de considerar as pedagogias que são colocadas em ação no âmbito da cultura para além dos processos educativos formais. Mesmo sem tanto ‘peso’ e/ou reconhecimento acerca do seu caráter educativo, os efeitos de poder na produção dos sujeitos são potentes e, por isso, é importante ater-se para a sutileza e a naturalização das estratégias postas em movimento por essas pedagogias culturais (idem, 2005). É na esteira das discussões sobre cultura postas pelos estudos culturais que esse conceito é aqui compreendido e investigado, também, pelo seu caráter pedagógico.

Assim, investi ‘olhares’ sobre os espaços culturais de modo a visibilizar e evidenciar os modos através dos quais o gênero regula, organiza e define o que conta como narrável, vivível e concebível em relação aos sujeitos sociais. Para isso, primeiramente, assumo o gênero como uma norma que atua performativamente (BUTLER, 1990) como uma série de ações normativas constritivas que ‘adjetivam’ o sujeito de modo binário em masculino ou em feminino. Diálogo com Beatriz Preciado (2008), ao propor o conceito de tecnogênero compreendendo-o como uma norma que investe em técnicas farmacopornográficas que constituem a materialidade do sexo. A assunção deste conceito aciona caminhos teóricos e analíticos que buscam evidenciar “por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra” (LOURO, 2007, p. 146).

Convoco também a heteronormatividade, pautando um feminismo implicado com a implosão dos binarismos, inclusive aqueles construídos na ação política das minorias (como as homonormatividades, por exemplo). Reafirmo, com isso, que analisar a produção (hetero)normativa do sujeito significa considerar a relação do desejo no campo da experiência, investindo nas possibilidades que se colocam nos rumos ambíguos, no deslocamento pelas fronteiras e nos “esboços grosseiros de formações identitárias” (HALBERSTAM, 2012, p. 2). Tramas corrosivas daquilo que a modernidade e o Estado buscaram/buscam normatizar/normalizar como um humano-corpo-viável e que importa socialmente.

Trato as identidades de gênero (masculino e feminino) acionadas em algumas perspectivas feministas e/ou identitárias tanto como produtos epistemológicos quanto como base binária de uma lógica heteronormativa que naturaliza a heterossexualidade – e, aqui, temos um amálgama potente entre gênero e sexualidade na produção teórica e analítica que acionamos. Nesta linha, ‘flerto’ com a interseccionalidade (PISCITELLI, 2008; BILGE, 2009; POCAHY, 2013) considerando outras categorias que funcionam na produção normativa deste sujeito moderno. Tangencio o conceito de interseccionalidade ao propor distâncias políticas de certa causalidade e/ou

articulação sobreposta entre as categorias que constituem diferentes formas de dominação e de desigualdade produzidas pelos discursos generificados e sexualizados.

Isto significa operar com táticas da complexa interimplicação entre gênero e sexualidade, considerando, ainda, a inter-relação de outras bases identificatórias constituidoras dos jogos prescritivo-restritivos dos corpos na Educação Física. O investimento nessa proposta entrecruzada é político. Com isso, aponto para as

[...] condições políticas e epistemológicas para consubstanciar relações sociais e culturais, tanto em suas formas de dominação, quanto nas possibilidades de experimentação e produção de novos modos de vida em seus arranjos éticos, estéticos e políticos (POCAHY, 2013, p. 70).

Por fim, investimos e destrinchamos o conceito de norma e situamos sua potência como “uma maneira de produzir uma medida comum [...] a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 2000, p. 111) em uma conjuntura em que há a produção e o investimento em uma política do cálculo e do gerenciamento das populações – a biopolítica. Foucault (1999) explica este conceito investindo em visibilizar um dos modos de funcionamento do poder assumidos pelo Estado na modernidade. Aquele que investe na produção regulatória dos corpos, sem abandonar as táticas disciplinares.

As aproximações entre gênero, sexualidade e biopolítica acionadas por Beatriz Preciado (2014) ao explicar a biopolítica como a produção de um corpo em vida importante para o Estado e para o mercado, o qual é regulado pelo dispositivo da sexualidade para garantia de vidas heterossexuais. Deste modo, investimos na compreensão teórica da normalização disciplinar e regulatória como meios/modos de investigar e disputar a operacionalização normativa considerando as tramas de gênero.

Alinhavos metodológicos e analíticos

No campo metodológico, tomo como prioridade de discussão aqui os trabalhos voltados a uma análise das práticas pedagógicas na Educação Física escolar (DORNELLES, 2007, 2013). Nestes, priorizei a escuta das falas de docentes desta disciplina na escola, os quais se constituíram como sujeitos importantes de forma articulada e derivada dos objetos de pesquisas, os quais, de modo mais geral, se direcionavam a compreender como as normas de gênero funcionam nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Estas indicações teórico-metodológicas são políticas e estratégicas,

pois permitem problematizar a produção dos rastros do sujeito moderno, bem como as potencialidades das práticas desta área e da escola para o alargamento das margens normativas, para a produção de dissidências, de contracondutas e de corpos-estudantes que resistem.

Nas pesquisas citadas, o *corpus* analítico foi construído a partir da realização de questionários, entrevistas e de grupos focais. Relacionamos este material primário com a análise de documentos escolares, tais como os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Ensino, por exemplo. Neste processo, situamos pesquisadora e sujeitos da pesquisa como “seres constituídos, efeitos do discurso e dos regimes de verdade” (PETERS, 2008, p. 196) e apontamos para um deslocamento da relação, propondo um “diálogo construído [...] embora com diferentes papéis e responsabilidades” (ibidem, p. 197) para os dois polos da relação. Por isso, compreendemos que o material produzido se constitui como possível a partir de uma perspectiva teórica feminista que embasa e produz toda a trama investigativa, inclusive os processos metodológicos e analíticos.

Sobre isso, a produção das falas docentes de forma articulada com a análise de documentos constituiu-se como uma estratégia para pesquisas que operam, fundamentalmente, no nível da ordem do discurso, na ordem do poder. Michel Foucault, ao tratar do papel do intelectual, explica que seu lugar

[...] não é mais o de se colocar “um pouco à frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (1979, p. 71).

Deste modo, consideramos que o investimento na produção e seleção destas narrativas é uma ação na ordem do saber e do poder, na ordem do esquadramento dos regimes discursivos que fazem funcionar regimes de verdade. Estes que entoam e são constituídos por modos de inteligibilidade e elegibilidade de corpos que importam na Educação Física escolar. Contribuindo com este ponto, Rosa Maria Hessel da Silveira (2007) destaca que,

[...] se nenhum enunciado pode ser entendido num vácuo discursivo (afinal: quantos o precederam? De que significados estão povoadas as palavras ali usadas? Que imagens de destinatário – mesmo em um monólogo – marcaram-no?), em especial as palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou outra forma [...]. (p. 132).

Operamos com análise de discurso em uma perspectiva foucaultiana. Investir no estudo das tramas discursivas significa compreender as alianças, as fraturas, as disputas discursivas que produzem e explicam as práticas pedagógicas na Educação Física escolar, visto que transitam e atravessam os sujeitos da pesquisa – docentes desta disciplina. Além disso, também para análise e organização do material empírico produzido nestas pesquisas, assumimos princípios teóricos e analíticos possíveis a partir dos conceitos principais com os quais operamos. Ou seja, os conceitos funcionam como ferramentas analíticas e organizativas. Deste modo, buscamos analisar e organizar o *corpus* a partir das tramas conceituais apresentadas, propondo que os conceitos e suas posições organizem o material produzido na pesquisa.

Isto é, ao assumirmos o gênero como norma performativa, investimos em analisar as táticas que fazem o poder desta heteronorma funcionar. Para fins de operação-organização, tratamos de compreender como as práticas pedagógicas funcionam como práticas biopolíticas e/ou como produtos das táticas de normatização e de normalização (disciplinar e regulatória).

Além disso, ao investirmos em gênero como heteronorma, propusemos: a) problematizar as ligações entre sexo-gênero e sexualidade produzidas nos contextos que pesquisamos; b) desnaturalizar os produtos binários masculino e feminino como bases deste modelo de inteligibilidade e como produto destas relações de poder; c) tensionar as relações dicotômicas produzidas entre heterossexualidade *versus* homossexualidade também como produto deste modelo heteronormativo; d) evidenciar a relação norma-abjeção.

Como exemplo deste caminho teórico-analítico-político, trago alguns movimentos de pensamento produzidos na pesquisa de doutoramento apresentada neste texto (DORNELLES, 2013). Neste estudo, objetivamos compreender como e quais processos de normalização do gênero e da sexualidade são postos em movimento no discurso pedagógico de professores/as que atuam na disciplina de Educação Física no Vale do Jiquiriçá/BA? Quais práticas disciplinares e regulatórias estão envolvidas na produção normativa dos corpos neste componente curricular? Com que efeitos e para quem?

As análises oriundas deste movimento investigativo permitiram apontar que:

1. A Educação Física escolar é posicionada como disciplina escolar responsável por tratar das *discussões biológico-reprodutivas*. A sexualidade, na escola, é acionada como aquilo que trata das *funções reprodutoras do homem e da mulher; hormônios masculinos e femininos; DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis)*. Nestas indicações, é possível problematizarmos o caráter prescritivo e inteligível do que

é circunscrito como sexualidade para/na Educação Física escolar. Em tempo, é fundamental situar os sentidos de risco e perigo que atravessam e constituem este plano epistemológico do tema.

Esta trama conceitual que circunscribe de modo estreito a sexualidade na Educação Física escolar não é tão, tão distante das confusões conceituais que dão certo entorno ao que compreendemos sobre sexualidade na produção acadêmica em Educação Física. Segundo Ileana Wenez, Simone Schwengber e Priscila Dornelles (2017), é comum que as produções que anunciam estudar sexualidade na Educação Física acionem a categoria gênero, em sua trama identitária e binária.

as produções se colocam a partir de estudos de gênero em uma trama teórica com ressalvas com relação à possibilidade de contundentes e complexas compreensões sobre sexualidade na produção de conhecimento em Educação Física; em segundo plano, precisamos apontar que a força de algumas matrizes de pensamento na área da Educação Física, como a biologia, por exemplo, ainda circunscribe o que entendemos como sexualidade ao acionarem tanto sexualidade com sinônimo de sexo, como ao acionarem a sexualidade com base no sexo (WENETZ; SCHWENGBER; DORNELLES, 2017, p. 41).

2. Os investimentos normalizadores da Educação Física escolar se constituem com foco principal na gestão saudável da juventude (sem doenças sexualmente transmissíveis e sem gravidez na adolescência), os quais funcionam, basicamente, a partir de práticas pedagógicas informativas, tais como as *feiras de ciências e os seminários sobre prevenção*. Compõem uma discursividade que funciona para articular problemas sociais contemporâneos atravessados por juventude e gênero responsabilizando as meninas-estudantes pelo enfrentamento da gravidez na adolescência e pela saúde sexual e reprodutiva, descolando tais problemas dos contextos e processos sociais mais amplos em que eles são gerados (a partir dos recortes de raça, classe, regionalidade, por exemplo), inclusive e fortemente desresponsabilizando os meninos-estudantes.
3. No plano epistemológico, temos os corpos sendo explicados a partir do sexo, constituindo um vínculo de descendência entre a biologia do corpo e o gênero. Esta base conceitual e binária constituída pela relação masculino – feminino, faz funcionar um plano heteronormativo que se expressa na Educação Física escolar na região investigada, a saber, o interior baiano através de: a) práticas de assédio e toque não autorizado de meninos-estudantes no corpo das meninas-estudantes, as quais são naturalizadas como *normais dos*

- seus instintos* na Educação Física escolar; b) a percepção de que as polaridades feminilidade passiva e masculinidade ativa funcionam como baliza para produção dos corpos. Evoca-se aqui um binarismo de gênero como premissa, produzindo e legitimando a relação cis-meninas-passivas e cis-meninos-ativos de forma naturalizada, essencialista e de modo reiterado, o que repercute no posicionamento de corpos, como os de sujeitos trans,⁵ por exemplo, como impensáveis/ininteligíveis na Educação Física escolar e na escola.
4. Além deste plano inteligível, analisei o sexo como um referente institucional para a promoção de práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Enfatizei como as práticas pedagógicas promovidas por essa disciplina na escola pautavam, basicamente, o pressuposto da assunção unilinear sexo-gênero-prática sexual a partir de referentes biológicos e temporais – ou seja, é na adolescência que *tudo cresce e aparece*. Quando *a sexualidade manifestava-se* em períodos anteriores, a regionalidade ‘entrava em cena’ para explicar os conhecimentos prévios e/ou exacerbados de alguns sujeitos escolares. *Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto*⁶ funcionou como um enunciado que explica esta organização discursiva. Professores/as afirmavam, de diferentes maneiras, lugares distintos para meninos-estudantes e para meninas-estudantes. Segundo os/as docentes, em função do machismo no interior baiano, é aceitável e, por vezes, desejável que os meninos-estudantes acionem e publicizem seus desejos e práticas sexuais ainda enquanto ‘adolescentes’ e/ou jovens. As meninas que assumem as mesmas posições de desejo e/ou de experimentações de práticas sexuais são posicionadas como fora da norma e/ou como ‘perdidas’.
5. As normas de gênero não atuam apenas produzindo o dimorfismo sexual macho-fêmea assumido como sexo. O investimento normativo na materialização deste binarismo invoca, de forma concomi-

⁵ No blog Transfeminismo, Hailey Kaas indica que a pessoa cis é posicionada socialmente como “alinhada” na relação entre seu corpo e seu gênero. Em uma sociedade ciscêntrica, as pessoas cis apresentam posição de privilégio a partir de um campo epistêmico e uma política de gênero cis que funciona regulando as práticas do Estado e do mercado, legitimando os corpos “alinhados” e tornando outros impossíveis e inviáveis. Maiores detalhes, ver: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018. Em articulação com as produções queer e os estudos decoloniais, Viviane Vergueiro (2015) aciona o conceito de cisonormatividade como uma norma que “anormaliza, inferioriza e extermina, interseccionalmente, diversidades corporais e de gênero” (p. 43) operando com a cisgeneridade como referente ontológico em uma trama pré-discursiva, binária e permanente na produção dos corpos na modernidade.

⁶ O texto publicado por Dornelles e Pocahy (2014) analisa o enunciado citado, bem como as tramas de gênero sexualidade e regionalidade de modo mais extensivo e discutido do que este texto permite.

tante, o funcionamento da hegemonia heterossexual. Esta convergência de forças aparece (e atua) na Educação Física escolar. Os 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 “aquilo que escapa a norma ou que a excede, como aquilo que não pode definir-se nem fixar-se completamente através do trabalho repetitivo dessa norma⁷” (BUTLER, 2010, p. 29, *tradução nossa*). Sua existência coloca em dúvida tanto o caráter linear essencializado do sistema sexo-gênero-sexualidade, pilar fundamental da regulação heteronormativa dos corpos, como também a própria noção de democracia na organização pedagógica na Educação Física escolar, quando é comum docentes do componente Educação Física na escola apresentarem certa dúvida sobre em qual prática pedagógica ou avaliativa localizar estes corpos, quando as aulas estão organizadas a partir da separação com base no sexo.

Além disso, no plano do trato da sexualidade como conteúdo da Educação Física escolar, constringindo-a ao âmbito do debate sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, opera-se com a compulsoriedade da heterossexualidade, quando mobilizam a relação mulher-homem como única e de forma oposta e complementar. Produzem-se práticas pedagógicas informativas sobre prevenção em uma lógica heterossexual apenas, ao tempo que se sustentam, consequentemente, processos de normalização de corpos individuais e de corpos coletivos, incluindo aqui a produção dos corpos-sujeitos não heterossexuais e suas práticas no campo da abjeção. Aquilo do não narrável, do impensável e, consequentemente, do impossível na Educação Física escolar, na escola e na vida.

Considerações

Este texto é um convite para um tratamento teórico, analítico e político da Educação Física escolar. Suas tramas curtas investem na constituição histórica e relacional dos jogos de verdade nesta disciplina escolar e na atualidade de modo a evidenciar as formações discursivas amalgamadas e condicionantes da eficácia da heteronorma. Deste modo, este tipo de análise da Educação Física escolar, em linhas foucaultianas, pode repercutir na viabilidade de questionamentos sobre os seus efeitos tanto no plano do que

⁷ “Como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma”.

é possível conhecer quanto com relação à conformação dos corpos. Abre-se, assim, um caminho para descrever “[...] o nexó saber/poder de maneira que possamos compreender o que converte um sistema em aceitável” (BUTLER, 2004, p. 27) na educação escolar e na vida cotidiana na contemporaneidade.

Por fim, estes são movimentos breves que se sustentam na pretensão política de formular um rastro de compreensão do papel escolar na produção do sujeito moderno nas tramas do gênero para percebermos como as práticas pedagógicas funcionam. Isto significa dialogar com a ideia de que “se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?” (SPARGO, 2006, p. 44).

É importante investirmos em analisar como gênero e sexualidade perpassam e produzem a Educação Física escolar, evidenciando as suas ocorrências com contextos efetivamente democráticos. Principalmente, se considerarmos a esteira de disputas em torno das temáticas de gênero e sexualidade no campo da educação e, principalmente, na escola a partir das ações de grupos conservadores organizados, os quais acionam a falácia de que o trato com estas temáticas se constituiria no exercício de uma ideologia de gênero nas escolas. Posições que desconsideram a importância de uma educação antirracista, não sexista, não homofóbica e não colonizadora, pautada pela promoção da igualdade e do respeito à diferença.

É político investir em disputar as pautas da educação, visto a organização destes grupos, nos últimos anos, na modificação de documentos normativos nacionais, estaduais e municipais, como os planos de educação, e/ou censurar atividades docentes e suas atividades no trato do gênero e da sexualidade, acionando também a criminalização do efetivo exercício docente. Com essa finalidade, utilizam-se do termo “ideologia de gênero” para argumentar que problematizar ditas temáticas implica em subverter os valores ‘da família’ – considerando-a, apenas, em uma formação heteronormativa.

Nessa direção, afirmamos a necessidade de continuarmos investindo em caminhos teóricos, metodológicos e políticos em torno das relações entre gênero, sexualidade e Educação Física e/ou de como o desejo penetra, se infiltra e, retomando a poesia de Eucanaã Ferraz citada neste texto, “na segunda-feira os versos já não sabem outro tema”. Seguimos implicados/as com a suspeição às estratégias de fixação dos sujeitos da diferença como caminhos táticos para produzirmos uma arena social de efetivo exercício da cidadania pelos corpos/sujeitos em um contexto democrático.

Referências

- BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, n. 225, p. 70-88, jan./mar. 2009.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- BUTLER, J. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.
- DORNELLES, P. G. *Distintos destinos? a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.
- DORNELLES, P. G. *A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.
- DORNELLES, P.G.; POCAHY, F. 'Prendam suas bezerras que o meu garrote tá solto': interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. *Educar em Revista*. v.1, p.117 - 133, 2014.
- EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 2000.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- HALBERSTAM, J. J. A homofobia faz parte do estado teocrático. *A Tarde*, Salvador, nov. 2012. (Seção Muito). Disponível em: <<http://www.atarde.uol.com.br/muito/materias/1447525-%22a-homofobia-faz-parte-do-estado-teocratico%22>>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- LOURO, G. L. O “estranhamento” *queer*. In: SWAIN, T. N.; STEVENS, C. M. T. (Orgs.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007. p. 141-148.
- MEYER, D. E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213-234.
- MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.
- PETERS, M. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, M.; BESLEY, T. (Orgs.). *Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

- PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.
- POCAHY, F. A. Interseccionalidade: uma prática-teorização feminista possível na “era pós-gênero”? In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, S. V. (Orgs.). *Educação física e gênero: diálogos educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2013, p. 69-87.
- PRECIADO, B. *Testo Yonqui*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2008.
- PRECIADO, B. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117-138.
- SPARGO, T. *Foucault e a teoria queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.
- VERGUEIRO, V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Salvador.
- WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P.G. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na educação física: uma análise inicial das produções na área (2001 – 2015). In: DORNELLES, P.G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. *Educação física e sexualidade: desafios educacionais 1*. Ijuí: Unijuí, 2017, v. 1, p. 23-49.

Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia *queer*

Fabiano Pries Devide

[...] ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (MISKOLCI, 2015, p. 67).

Introdução

Início este texto contextualizando sua gênese às celebrações dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica relevante no campo da Educação Física (EF), que incorporou a temática do 'Gênero' aos seus Grupos de Trabalho Temático (GTTs) em 2015. Avalio esta iniciativa como uma colaboração para a área de conhecimento da EF, além de um espaço de reflexão e proposição sobre problemas concretos que afetam a Educação e a EF no Brasil. Corroboro com o CBCE, de que esta publicação comemorativa se traduza em referência para pesquisadorxs¹ sobre temas representativos debatidos no âmbito dos GTTs da entidade, retomando e registrando sua história e memória.

No âmbito dos Estudos de Gênero na EF brasileira, produções desta natureza, reunindo pesquisadorxs que contribuiram e contribuem com os GTTs do CBCE, promove um espaço de diálogo, informação, reflexão e contestação dos discursos conservadores e sem base científica. Recorrentemente reproduzidos, tais discursos têm promovido a interdição

¹ Para fins deste texto, à luz da Teoria *Queer*, optamos pelo uso do "x" no intuito de incluímos todxs aqueles que não se enquadram numa visão binária de gênero, assim como evitamos o uso naturalizado e automatizado do masculino para se referir a todos esses grupos.

da circulação dos termos ‘gênero’, ‘sexualidade’, ‘diversidade’, ‘identidade sexual’, ‘identidade de gênero’, entre outros, em documentos oficiais da Educação, assim como sua abordagem pela escola, no intuito de amoldar docentes e instituições, silenciando o espaço político-pedagógico da escola em relação a uma temática socialmente relevante e contemporânea, cotidianamente associada à violência, pela intolerância e o ódio em relação às diferenças.

Resgatando algumas ideias da filósofa Judith Butler (2003), corroboradas pela historiadora Guacira Louro (2004), o termo gênero se constitui num conjunto de significados culturalmente construído sobre um corpo sexuado, não sendo o resultado causal do sexo, nem aparentemente fixo quanto este, pois os sujeitos e seus corpos não são elementos passivos num processo de moldagem de papéis, subvertendo-os e desestabilizando-os cotidianamente. Segundo a autora, a distinção entre sexo e gênero necessita uma descontinuidade ‘radical’ entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos, pois não decorre necessariamente de mulheres a construção de corpos femininos ou de homens, de corpos masculinos, conforme nosso cotidiano nos apresenta.

A partir desta interpretação do gênero e sua distinção do sexo, este texto tem por objetivo promover uma reflexão sobre os Estudos de Gênero na EF, destacando sua relevância para a desconstrução de binarismos e categorias que buscam tornar estáveis identidades fluídas, mutáveis e em construção, localizadas na fronteira e, portanto, que escapam às categorias fixas de masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, homem ou mulher.

O texto está organizado de forma a tecer reflexões sobre os Estudos de Gênero na EF no Brasil e seus avanços nas últimas décadas; apresentar alguns argumentos para se estudar gênero no campo da EF, destacando a escola e o componente curricular da EF na abordagem da temática; destacar o paradoxo da inserção da temática do ‘gênero’ e da ‘sexualidade’ na legislação *versus* a existência de um cenário de vigilância, controle e interdição - nos sentidos atribuídos por Michel Foucault (1987, 2011a) - sobre a circulação dos termos nos documentos oficiais da Educação; apontar a escassez do debate sobre ‘gênero’ e ‘sexualidade’ na formação inicial em EF; e por fim, ressaltar a função da escola na promoção de mudanças sociais através da intervenção pedagógica, com argumentos em prol de uma Pedagogia e um Currículo *Queer*, que incluam a EF, problematizando seus conteúdos generificados.

Estudos de gênero na educação física no Brasil

Seguindo tendência de outras áreas como História, Psicologia, Educação, Filosofia, Sociologia e Literatura, a EF passou a refletir sobre o Gênero, contestando o argumento que historicamente justificou desigualdades de ordem cultural entre os sexos, a partir de determinantes biológicos, tanto para a inserção, quanto para a vivência nos diversos campos das práticas corporais: administração, treinamento, jornalismo, gestão e a prática em si.

Alavancados pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, os Estudos de Gênero na EF iniciam na década de 1980, com ênfase em pesquisas no âmbito da Educação Física escolar (EF^e), com foco nos papéis e estereótipos de gênero e nos formatos das aulas de EF². Tais pesquisas se consolidam a partir da década de 1990, quando dissertações, teses, artigos e livros ampliam a discussão sobre o tema para além da EF^e, debruçando-se sobre tópicos como: História das Mulheres, Gestão Esportiva, Representações Sociais, Masculinidades, Mídia Esportiva, Olimpismo, entre outros articulados ao Gênero, promovendo a circulação de estudos no meio acadêmico da EF, até então à deriva de uma literatura própria sobre o tema.

Em levantamento realizado há quase uma década sobre os Estudos de Gênero na EF brasileira, Devide et al. (2011)³ concluíram que tais produções se organizavam em três correntes: marxista, culturalista (LUZ JÚNIOR, 2003) e pós-estruturalista⁴; e abordavam temáticas como: coeducação, estereótipos de gênero nas práticas corporais, mulheres na gestão esportiva, mecanismos de inclusão e exclusão na EF, História das Mulheres no esporte, representações sociais sobre gênero na mídia esportiva e identidades de gênero na EF^e e no esporte. Tais pesquisas na EF se debruçavam predominantemente sobre questões que afetavam as mulheres, apresentando algumas lacunas teóricas (GOELLNER, 2015)⁵.

² Naquele contexto, os estudos iniciais se debruçaram sobre a organização dxs alunxs por sexo, nos formatos de aulas mistas e separadas por sexo. Posteriormente, também incluíram aulas coeducativas como possibilidade de superação dos formatos anteriores (LOUZADA DE JESUS; DEVIDE; VOTRE, 2008).

³ O referido levantamento iniciou-se em 2008, sendo publicado na Revista Motriz (DEVIDE *et al.*, 2011).

⁴ Os Estudos de Gênero com esta abordagem recebem influências de teóricos como Foucault (1987, 2011a, 2011b), Scott (1995, 2005), Butler (2003) e Louro (2001a, 2001b, 2004). Na EF, surgiram a partir do ano 2000, consolidando-se posteriormente.

⁵ Tais lacunas se referem, sobretudo, à confusão conceitual entre os termos 'gênero' e 'sexo'; ao uso de 'identidade de gênero' e 'identidade sexual' como termos sinônimos; ao entendimento de que estudar mulheres era o mesmo que estudar gênero; além da redução dos estudos de gênero aos estereótipos e papéis de sexuais.

Naquele momento identificavam-se poucos livros sobre a temática na literatura da EF, a maioria com foco em estudos sobre Mulheres e publicados após o ano 2000⁶; havia poucos Grupos de Pesquisa (GP) consolidados na EF com linhas de pesquisa em Estudos de Gênero⁷, intelectuais pioneiros com doutoramento na área devido aos PPG *Stricto Sensu* em EF, com destaque para as Instituições de Ensino Superior (IES) como UFRGS, USP, UFSC, Unimep e UGF, além de um número relevante de dissertações e teses⁸.

Refletindo sobre estes dados, somados a estudos posteriores, como o de Sabatel *et al* (2016), nas bases de dados Lilacs e Scielo, entre 2004-2014; e o de Wenez, Schwengber e Dornelles (2017), nos *anais* do CONBRACE e revistas com *qualis* Capes, entre 2001-2015; pode-se afirmar que houve avanços relevantes nos Estudos de Gênero na EF no país, dos quais destacamos: maior coerência conceitual da dimensão relacional do gênero⁹ e da contestação da ordem linear sexo-gênero-desejo; consolidação da temática a partir de PPG *stricto-sensu*, aumento do número de eventos científicos¹⁰ e GP¹¹, conferindo visibilidade no campo da EF; surgimento de periódicos com números específicos para as temáticas do ‘Gênero’ e ‘Sexualidade’; surgimento de GTTs¹²; ampliação de pesquisas que utilizam a corrente pós-estruturalista¹³; surgimento de temáticas emergentes, como Gênero e Sexualidade, Identidades de gênero (com foco nas masculinidades) e Identidade Sexual (com foco na homossexualidade); pesquisas que utilizam a Teoria *Queer*¹⁴; novos intelectuais com doutoramento na área ou produ-

⁶ Onze, dentre os quatorze livros identificados, apresentavam o foco em Estudos sobre Mulheres, sendo seis coletâneas.

⁷ Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 18 out. 2017.

⁸ Fonte: Nuteses. Disponível em: <<http://www.nuteses.ufu.br>>. Acesso em: 18 out. 2017.

⁹ Entre as obras com maior reconhecimento da dimensão relacional do gênero, destacamos: ROMERO, PEREIRA (2008), KNIJNIK (2010), KNIJNIK e ZUZZI (2010), DORNELLES, WENETZ, SCHWENGBER (2014, 2017) e DEVIDE (2017).

¹⁰ Destacamos o Seminário ‘Fazendo Gênero’, realizado na UFSC; e o ‘CONBRACE’, organizado pelo CBCE.

¹¹ Em levantamento recente no Diretório de GP do CNPq, identificamos oito GP na EF com termo ‘gênero’ no título ou com linhas de pesquisa em Estudos de Gênero; e seis GP de outras áreas, com linhas de pesquisa de Estudos de Gênero vinculadas à EF (Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 18 out. 2017).

¹² Em 2015, o CBCE criou o GTT Gênero na programação do CONBRACE.

¹³ Exemplo dessa produção é a obra organizada por DORNELLES, WENETZ, SCHWENGBER (2017).

¹⁴ A Teoria *Queer* surgiu na década de 1990, no contexto norte-americano, com um grupo de intelectuais que, sobre uma perspectiva pós-estruturalista, utiliza uma abordagem desconstrucionista das categorias consideradas estáveis, assim como dos binarismos, sobretudo o da hierarquia entre heterossexualidade/homossexualidade. A Teoria *Queer* considera o masculino e o feminino como interdependentes, fragmentados e plurais, ou seja, cada um contém o outro, carrega seus vestígios e coexiste. Permite pensar a ambiguidade, fluidez e multiplicidade das identidades para além da

zindo conhecimento sobre a temática e por fim, expansão da publicação de livros na EF entre 1995 e 2017¹⁵, dentre os quais destacamos dezoito obras publicadas após o ano 2000¹⁶, sendo treze coletâneas, com destaques para autorxs ou organizadorxs com ao menos dois livros na área da EF¹⁷: Romero (1995, 1997), Romero, Pereira (2008), Votre (1996, 2011), Knijnik (2003, 2010); Knijnik, Zuzzi (2010), Simões, Knijnik (2004), Simões (2003), Devides (2005, 2012, 2017), Souza, Mourão (2013), Mourão, Tavares (2016a, 2016b), Dornelles, Wenzel, Schwengber (2014, 2017).

Razões para estudar gênero na Educação Física

Por que e para quê estudar o Gênero na EF? Busco elencar alguns argumentos, com base em minha vivência inicial como docente de Redes Públicas de Ensino da Educação Básica; e como docente e pesquisador na área de Estudos de Gênero na EF na Universidade Federal Fluminense, onde mantenho um Grupo de Pesquisa¹⁸ sobre o tema.

O primeiro se refere à necessidade de resgatarmos a função política e pedagógica da instituição escolar, qual seja, de transformação social (SAVIANNI, 2008; LUCKESI, 2010). Num contexto histórico, político e econômico que o país atravessa, quando valores conservadores buscam interditar a abordagem do Gênero nas diferentes esferas, incluindo a Educação, atendendo aos interesses de apenas uma parcela da sociedade; a instituição escolar precisa resistir e lutar pela construção de valores emancipadores. Tal resiliência deve colaborar na transformação desta realidade, combatendo a visão pessimista de que a escola apenas reproduz irrefletidamente uma ideologia produzida pelo Estado, o que em última instância, retira a condição reflexiva de atorxs sociais, no sentido conferido por Coulon (1995), em relação à leitura crítica da realidade que os cerca.

lógica binária e da heterossexualidade compulsória. É considerada uma teoria pós-identitária, cujo foco transfere-se das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas, e para seus contextos institucionais, que performativamente, constituem o sexo, o gênero e a sexualidade. Os Estudos *Queer* apontam para o que está fora-do-centro ou o estranho, subvertendo noções e expectativas, combatendo normas regulatórias sobre o sexo, que buscam regulá-lo e materializá-lo a partir de uma única ordem: a heterossexualidade (LOURO, 2004).

¹⁵ Neste levantamento, pode haver obras não contabilizadas, publicadas por editoras com menor distribuição.

¹⁶ Relevante sinalizar o reconhecimento do gênero como um conceito relacional e não somente associado aos Estudos de/sobre Mulheres, conforme predominou nas décadas de 1980 e 1990 na EF no Brasil. Das últimas obras publicadas e identificadas entre 2010-2017, apenas três abordam os estudos de gênero com foco nas mulheres (DEVIDES, 2012; MOURÃO; TAVARES, 2016a, 2016b).

¹⁷ Importante destacar, contudo, a existência de vários pesquisadorxs no campo dos Estudos de Gênero na EF com significativa produção acadêmica nos formatos: capítulo, artigo e trabalho em congresso.

¹⁸ Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF).

O segundo argumento para o estudo do Gênero na EF é a necessidade do rompimento da ordem linear e compulsória entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003). Para a autora, tal equação produz ‘gêneros inteligíveis’ que mantém coerência entre o sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a expressão de ambos sobre o direcionamento do desejo sexual, garantindo a heterossexualidade como ‘regime de verdade’ (POCAHY, 2017).

A diferença entre os sexos é também a marca do ferro em brasa de um regime arbitrário sobre os desejos – expressa em uma linha de inteligibilidade amalgamada sobre corpo-gênero sexualidade-prazer-desejo. Uma sequência dura e causal, tornada algo natural, evidente e incontestável, ritualizada e recitada de forma a conferir sua suposta realidade (POCAHY, 2017, p. 50).

Somente a partir da desconstrução da relação de causa e efeito entre o sexo-gênero-desejo, poderemos 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.

Um exemplo típico nas aulas de EFe é o da menina que demonstra interesse e habilidades para jogar futebol ou praticar lutas; ou do menino, que possui interesse e habilidades com atividades rítmicas e expressivas, como a dança ou o teatro, ambxs expressando um desejo/sexualidade heterossexual. Para a sociedade heteronormativa, o cruzamento de fronteiras de gênero a partir da escolha de práticas corporais socialmente generificadas como masculinas ou femininas, associa, respectivamente, meninas e meninos, ao desejo homossexual, gerando preconceitos e barreiras de ordem social, cultural e religiosa. Entretanto, a suposta ordem sexo-gênero-desejo não é linear e os preconceitos enfrentados por aquelxs que cruzam as fronteiras desse terreno binário precisam ser enfrentados. Para tal, o caráter imutável e binário do sexo, que impõe limites ao gênero e à sexualidade, reforçando a heterossexualidade compulsória, precisa ser repensado, sob a pena de continuarmos a marginalizar aquelxs que, ao escaparem à norma, são interpretadxs como “abjetos”, por promoverem uma descontinuidade na sequência sexo-gênero-desejo (LOURO, 2004).

O terceiro argumento que gostaria de apresentar refere-se às especificidades da EFe e o seu potencial para o ensino numa ótica que problematize as relações de gênero, desconstrua binarismos e combata preconceitos. A

EFe lida com corpos em movimento e com o ensino de conteúdos socialmente generificados, ou seja, tratados como masculinos ou femininos, gerando práticas de resistência, exclusão e violência pelxs discentes. Neste cenário movediço, nosso componente curricular apresenta características relevantes que permitem problematizar as relações de gênero a partir de uma abordagem coeducativa (SARAIVA, 2005), que problematize seus conteúdos de forma a não reforçarem a heteronormatividade como regime de verdade (PRADO, 2017).

Por exemplo, podemos abordar as desigualdades de gênero entre homens e mulheres, entre homens e entre mulheres nos diferentes espaços da EFe, problematizando a exclusão de meninos que não atendem às expectativas da masculinidade hegemônica na EFe; o domínio do espaço por meninos e a exclusão das meninas nas aulas; as causas das práticas de exclusão de meninos e meninas em relação aos cruzamentos de categorias como gênero, habilidade motora, força, idade, raça, classe, religião; a resistência de meninos e meninas na participação em práticas corporais socialmente generificadas ou os preconceitos enfrentados por ambos os grupos (CONNELL, 1995; DEVIDE; CUNHA; VOTRE, 2014; ALTMANN, 2015).

A EFe pode se tornar uma ferramenta no combate aos preconceitos de gênero usados para justificar práticas de resistência de discentes para vivência de conteúdos como danças, lutas ou futebol, assim como práticas de exclusão e violência entre meninos e meninas, entre meninos e entre meninas¹⁹ (DA SILVA; DEVIDE, 2009; DEVIDE et al., 2010).

Controle e vigilância sobre o debate sobre o gênero na Educação e na EF

Contudo, para a Educação, a Escola e a EFe assumirem esta tarefa, precisarão transpor barreiras de ordem histórica, política, social e legal, como o discurso de grupos conservadores sobre uma suposta ‘Ideologia de Gênero’ e a necessidade da exclusão dos termos ‘gênero’, ‘sexualidade’ ou ‘diversidade sexual’ de Planos de Educação nacional, estaduais e municipais (DOS ANJOS; GOELLNER, 2017; WENETZ; SCHWENGBER; DORNELLES, 2017).

Tal disputa iniciou-se em 2014, na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo texto mencionava a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de *gênero*

¹⁹ Os Estudos de Gênero também necessitam investigar as relações intrasexo, uma vez que a categoria de gênero é interseccionada por outras, como classe, etnia, religião, idade, deficiência, sexualidade, que na EFe se interpenetram e produzem práticas de exclusão entre meninos e meninas, entre meninas e entre meninos.

e *orientação sexual*. Entretanto, o Senado Federal, pressionado por grupos conservadores, modificou o texto final, que indica apenas a necessidade de “erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014)²⁰. A mudança textual invisibilizou os termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’, silenciando-os no documento. Entretanto, Estados e Municípios EF têm autonomia para incluírem ou não os termos em seus Planos de Educação. Até 2016, treze dentre vinte e três Estados com Planos de Educação concluídos mencionam o tema do ‘gênero’²¹ (DOS ANJOS; GOELLNER, 2017).

Os argumentos daqueles que se opõem ao aparecimento de termos como ‘gênero’ ou ‘sexualidade’ nos documentos oficiais e currículos escolares não apresentam arcabouço teórico que os sustente. Recaem, por exemplo, na existência de uma ‘Ideologia de gênero’ na escola, usada como estratégia para provocar um ataque ao modelo de família tradicional (pai, mãe e filhxs), reforçando a noção de que a natureza biológica de homens e mulheres deve determinar suas relações (heterossexuais). Wenez, Schwengber e Dornelles (2017) destacam que para os grupos conservadores, conter o avanço de uma ‘Ideologia de Gênero’ é uma garantia da manutenção da instituição familiar tradicional, instituída sobre bases biológicas e religiosas, negando sua dimensão cultural, que na sociedade contemporânea, reconhece a possibilidade de novas conjugalidades e configurações familiares.

A defesa da discussão de gênero como produto de uma suposta ‘Ideologia’ visa afirmar que tal debate é ilegítimo na escola e que, portanto, a instituição deveria manter uma neutralidade ou imparcialidade a partir da abordagem, tão somente, dos conteúdos disciplinares dos componentes do seu currículo, o que ignora e contrapõe uma densa reflexão acumulada há décadas na academia, sobre Teorias da Educação e Formação Docente.

Retomando um dos argumentos em defesa da abordagem do Gênero na escola e na EFe, com fins de transformação social, silenciar-se enquanto espaço político e pedagógico, colabora para a manutenção do *status quo* que tem excluído milhares de crianças, jovens, adolescentes e adultos de espaços sociais, em virtude de suas identidades de gênero e/ou sexual. Tal atitude tem legitimado a desigualdade, o preconceito e a violência sofrida por mulheres, homossexuais e transgêneros, tornando o espaço escolar hostil para tais grupos, que tende a abandoná-lo após vivenciarem diferentes tipos de violência.

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 out. 2017.

²¹ Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte. Os Estados do Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo não haviam concluído seus documentos.

Na contramão de grupos conservadores e das manobras para supressão ou silenciamento do debate sobre o ‘gênero’ nos documentos oficiais, o Ministério da Educação (MEC), pela Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior²² e para a formação continuada, explicita em seu Capítulo V - Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo - Art. 13. § 2º, que:

Os cursos de formação **deverão garantir nos currículos conteúdos** específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades** étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, grifos nossos).

O documento ainda determina que os referidos cursos de formação de professorxs em funcionamento deverão se adequar à Resolução em até dois anos, a contar de sua publicação (BRASIL, 2015). Portanto, há um paradoxo no qual, de um lado, documentos oficiais suprimem e silenciam o debate sobre Gênero no PNE e em alguns Planos Estaduais e Municipais; e de outro, o MEC legislando que os cursos de Licenciatura do país garantam conteúdos sobre diversidade de ‘gênero’ e ‘sexual’, legitimando a relevância da abordagem desses temas na formação de professorxs do país, para que possam tratá-los de forma adequada em seu fazer pedagógico, o que presuppõe, sejam abordados nas escolas do Brasil.

Escassez do debate sobre Gênero na formação inicial em EF

A partir dessas reflexões, cabe-nos pensar sobre a formação inicial na Licenciatura em EF e a intervenção pedagógica na EFe. Estudos têm demonstrado que a formação inicial em EF tem abordado o debate sobre o ‘gênero’ e a ‘sexualidade’ de forma marginal nos cursos de Licenciatura (CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017; ARAÚJO, 2018), colaborando para o desconhecimento de diretrizes legais e educativas para o combate à violência e discriminação por homofobia e transfobia na escola (PRADO, 2017).

²² Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadxs e cursos de segunda licenciatura.

Após a publicação da Resolução N° 2, estudo recente realizado em quatro IES públicas do Rio de Janeiro com cursos de Licenciatura em EF, concluiu que os mesmos conferem pouca visibilidade ao debate sobre ‘gênero’ e ‘sexualidade’ na formação inicial (ARAÚJO, DEVIDE, 2019). A análise documental indicou que apenas quatro disciplinas, de três IES, abordam as temáticas do ‘gênero’ e/ou da ‘sexualidade’ com especificidade, sendo duas destas optativas, ou seja, nem todos licenciandos cursam. Tais temáticas são marginalizadas na formação inicial em EF, colaborando para o despreparo dos docentes em problematizarem as relações de gênero nas aulas, dificultando uma abordagem efetiva no combate aos estereótipos, preconceitos e práticas de exclusão por gênero e sexualidade na EFe.

A literatura tem sinalizado a escassez do debate sobre o ‘gênero’ na formação inicial e o impacto desta lacuna na intervenção pedagógica na EFe, impedindo a construção de uma prática coeducativa (SARAIVA, 2005) que promova a inclusão, desmistifique estereótipos de gênero, combata preconceitos e práticas de exclusão (ALTMANN, 2013, 2015). Isso só ocorrerá quando docentes de EFe, com ferramentas didáticas apropriadas, atuarem com olhar crítico e reflexivo sobre as relações de gênero e sexualidade que atravessam as práticas corporais, contribuindo para a formação de alunos questionadores sobre posturas sexistas e generificadas sobre as práticas corporais da EFe.

Tal cenário colabora para um quadro de invisibilização dessas questões recorrentes na EFe. Tal quadro colabora para que haja reprodução de preconceitos e estereótipos de gênero, a partir de ações bem intencionadas, mas ingênuas de docentes, que sem ferramentas didáticas para tratar as relações de gênero nas aulas, criam novos formatos para o ensino de conteúdos, potencializando desigualdades de gênero, utilizando a linguagem de forma a criar assimetrias de gênero ou selecionando conteúdos que privilegiam um grupo em detrimento do outro, reforçando hierarquias entre meninos e meninas, naturalizando desigualdades de gênero, construídas na cultura, a partir de diferenças biológicas.

Por uma Pedagogia *Queer* no ensino da EFe

No intuito de apontar direções de ação para os Estudos de Gênero na EF, ressaltamos os desafios educacionais contemporâneos, entre os quais a necessidade de uma ‘pedagogia para a diversidade’, que eduque nossos alunos para uma prática social de respeito e valorização das diferenças de ordem estética, religiosa, étnico-racial, de classe, gênero ou sexualidade.

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram [...] mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e [...] que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem mais se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis (LOURO, 2004, p. 28-29).

A valorização e o respeito às diferenças de gênero, como nos sugere a autora, requer ‘estranhar o currículo’ e adotar uma ‘pedagogia *Queer*’. Tal Pedagogia desloca e descentra, com um currículo não-canônico, que escapa a enquadramentos, combatendo o binarismo de gênero masculino/feminino e os dualismos forte/frágil, racional/emocional, público/privado. Combate a hierarquização e a segregação de sujeitos considerados ‘diferentes’, assim como descarta o uso de ações ‘corretivas’ que tentam normalizá-los numa ótica heteronormativa. Uma Pedagogia *Queer* não busca, a partir da eleição hierárquica da heterossexualidade enquanto norma, ‘corrigir’ aqueles que dela se afastam. Para a autora, uma “pedagogia e um currículo *queer* ‘falam’ a todos e não se dirige apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*” (p. 52).

No contexto histórico-político atual, quando o debate sobre ‘gênero’ e ‘sexualidade’ é vigiado por setores conservadores, que condenam sua abordagem no âmbito escolar, a implementação de uma Pedagogia *Queer*, que assuma os pressupostos acima mencionados, se torna um desafio necessário. Conforme nos aponta Louro (2004): escola, professorxs e currículos não podem mais ignorar as mudanças manifestadas nas práticas sociais relativas ao gênero e à sexualidade de escolares. Entretanto, esses mesmos docentes, em sua maioria, têm lidado com questões a partir de estratégias didáticas que tendem a abordar as questões apenas pela ótica heteronormativa e binária, antes segura e estável. Mas sem respostas efetivas, se veem perplexos diante das situações postas pelos alunos sobre o ‘gênero’ e a ‘sexualidade’, que necessitam de uma abordagem não binária, que combata segregações, hierarquias e preconceitos, exigindo um novo fazer pedagógico, que pode encontrar na Pedagogia *Queer* uma ferramenta relevante.

Considerações finais

Concluo ressaltando que a escola tem função primordial na mudança de um quadro de exclusão de sujeitos interpretados como diferentes, fora da norma, abjetos, anormais, entre outros adjetivos utilizados para nomear aqueles cujos corpos e práticas sociais escapam da heteronormatividade.

Para promover mudanças neste cenário de exclusão e violência, a escola e a EFe, através da intervenção pedagógica, devem promover uma Pedagogia e um Currículo que podem encontrar na Teoria *Queer* reflexões relevantes que forneçam aporte para a abordagem as relações de gênero de forma a desconstruir hierarquias, binarismos e categorias que buscam tornar estáveis identidades fluídas, mutáveis e em construção, localizadas na fronteira e, portanto, que escapam às categorias fixas de masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, homem ou mulher.

Referências

- ALTMANN, H. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sex., Salud Soc.*, n. 13, p. 69-82, 2013.
- ARAÚJO, A. B. C. de. DEVIDE, F. P. A abordagem das temáticas de “gênero” e “sexualidade” na formação em educação física: uma análise dos cursos de licenciatura das IES públicas do Rio de Janeiro. *Arquivos em Movimento*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 25-41, 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Seção 1.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *MEC/CNE*, Brasília, DF, 2015.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- CORREIA, M. M.; DEVIDE, F. P.; MURAD, M. Discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional. In: DEVIDE, F. P. (Org.). *Estudos de gênero na educação física e no esporte*. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-47.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DA SILVA, C. A. F.; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de Educação Física escolar. *RBCE*, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2009.
- DEVIDE, F. P. *Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres no século XX*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- DEVIDE, F. P. *História das mulheres na natação feminina brasileira: das adequações às resistências sociais*. São Paulo: Hucitec, 2012.

- DEVIDE, F. P. (Org.). *Estudos de gênero na educação física e no esporte*. Curitiba: Appris, 2017.
- DEVIDE, F. P. et al. Exclusão intrasexo em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Orgs.). *Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 87-105.
- DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. *Motriz*, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.
- DEVIDE, F. P.; CUNHAS, J. P. F. da; VOTRE, S. J. Representations of Teachers about the Relation between Physical Education Contents and Gender Identities. In: MILLER, B. L. (Org.). *Gender Identity: Disorders, developmental perspectives and social implications*. Hauppauge New York: Nova Science Publishers, 2014. p. 223-252.
- DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2014.
- DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017. v. 1.
- DOS ANJOS, L. A.; GOELNNER, S. V. Esporte e transgeneridade: corpos, gêneros e sexualidades plurais. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017. v. 1. p. 51-72.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2011a.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2011b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: do nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 23-43.
- KNIJNIK, J. D. *A Mulher brasileira e o esporte: seu corpo, sua história*. São Paulo: Mackenzie, 2003.
- KNIJNIK, J. D. *Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
- KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. *Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010.
- LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001b.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- LOUZADA DE JESUS, M.; DEVIDE, F. P.; VOTRE, S. J. Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física escolar. *Movimento*, v. 14, n. 2, p. 83-98, 2008.
- LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUZ JÚNIOR, A. *Educação física e gênero: olhares em cena*. São Luís: UFMA/CORSUP, 2003.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MOURÃO, L.; TAVARES, M. *Alta na Ponta: conversas com Isabel Salgado, Jaqueline Silva e Vera Mossa*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016b.
- MOURÃO, L.; TAVARES, M. *Mulheres em Manchete: a potência da geração de voleibol dos anos 1980*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016a.
- POCAHY, F. A. A heterossexualidade como regime de verdade: problematizações na cama do humano moderno. In: GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. (Orgs.). *Babado acadêmico no recôncavo baiano: universidade, gênero e sexualidade*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-62.
- PRADO, V. M. “Fica no gol para pegar as bolas”: Educação Física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017. v. 1. p. 109-129.
- ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995.
- ROMERO, E. (Org.). *Mulheres em movimento*. Vitória: Ed UFES, 1997.
- ROMERO, E.; PEREIRA, E. G. (Orgs.). *Universo do corpo: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: SHAPE/FAPERJ, 2008.
- SABATEL, G. M. G. et al. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período de 2004 a 2014 nas bases do Lilacs e Scielo. *Pensar a Prática*, v. 19, n. 1, p. 196-208, 2016.
- SARAIVA, M. do C. *Coeducação física e esportes: Quando a diferença é mito*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SAVIANNI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SCOTT, J. O enigma da Igualdade. *Estudos Feministas*, v. 13, n. 216, p.11-30, 2005.
- SIMÕES, A. C. (Org.). *Mulher & esporte: mitos e verdades*. São Paulo: Manole, 2003.
- SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (Org.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho*. São Paulo: Aleph, 2004.
- SOUZA, G. C. de; MOURÃO, L. *Mulheres do tatame: o judô feminino no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- VOTRE, S. (Org.). *A Representação social da mulher na educação física e no esporte*. Rio de Janeiro: UGF, 1996.

- VOTRE, S. (Org.). *Gênero e atividade física*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2011.
- WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G. Caminhos teóricos do trato com a sexualidade na educação física: uma análise inicial das produções na área (2001-2015). In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017. v. 1. p. 23-49.

Cavalgando no arco-íris: masculinidades fluidas no adestramento brasileiro

Jorge Knijnik

Cenário: Jogos Pan-americanos no Rio, 2007. Nilo V.O., um garanhão branco elegante e bem treinado, desfila nas pistas. Seu cavaleiro, vestindo um casaco de cauda e uma cartola, tenta ser discreto. Afinal, conforme as regras da competição de adestramento todas as atenções durante o desfile devem convergir ao cavalo que, na modalidade, não é um objeto por meio do qual o cavaleiro atinge índices, mas sim o *sujeito* deste esporte. No entanto, a discrição do cavaleiro esbarra em um detalhe: Rogério Clementino é o primeiro negro da história dos Jogos Pan-americanos a fazer parte de um time de adestramento. Ao final dos Jogos de 2007, ele conquista uma medalha de bronze cavalgando Nilo. Em 2008, novamente com Nilo, Roger seria o primeiro negro a participar de uma equipe de adestramento nos Jogos Olímpicos. Infelizmente, o conjunto “*Ebony and Ivory*” (KNIJNIK, et al. 2008) não foi capaz de competir em Pequim, pois Nilo não passou nos exames médicos antes do início da competição.

“Tal como humanos, os cavalos-atletas têm o poder de nos inspirar e, às vezes, de partir nossos corações” (WARREN, 2003, p. 1). Na primeira vez que assisti à apresentação do Nilo/Roger na Rio 2007 –eu estava na competição com o objetivo de estudar as “masculinidades delicadas” (ROJO, 2015) - fiquei impressionado com a metáfora “*Ebony and Ivory*” e a delicadeza de suas apresentações. O fluxo de sua dança mostrava como era forte a sua conexão. Eles não eram um humano montado em um cavalo ou um cavalo sendo montado por um homem; eles eram outra “criatura” (GAME, 2001, p.1-2). Essa unicidade harmônica me inspirou a seguir essa “criatura” no meu projeto de pesquisa sobre masculinidades.

Minha inspiração se justificou. Roger e Nilo começaram como ‘marginais’ na cena esportiva equestre brasileira; Nilo tinha sido um cavalo abandonado no estábulo de Victor Oliva quando Roger começou a lhe dar alguma atenção; ao mesmo tempo, Roger era um empregado humilde no

rancho quando começou a trabalhar com Nilo. O relacionamento entre eles fortaleceu ambos e impactou o cenário das relações de gênero no adestramento brasileiro (BUTLER, 2006).

É a relação humano/cavalo encarnada por Roger e Nilo e as tensões dessa relação com Victor Oliva – o homem “hegemônico” (CONNELL, 1995a) que ganham importância na construção do que eu chamo de masculinidades fluidas no campo do adestramento. A imagem da guerreira amazônica (ADELMAN, 2004) é apenas um exemplo que ilustra como a interação humanos/cavalos pode se tornar um fator nas “desestabilizações das fronteiras de gênero” (PLYMOTH, 2012, p. 345). Birke e Brandt (2009, p. 189), em um trabalho seminal sobre relações humanas/cavalos, argumentam que a incorporação mútua que ocorre dentro dessas relações oferece “várias maneiras pelas quais o gênero pode ser produzido”. As autoras observam que os seres humanos têm experiências de gênero singulares ao lidar com animais, mas “os próprios animais se tornam generificados por meio da interação” (2009, p. 189).

Em um país onde apenas uma minoria é ‘cavaleiro’ de elite, enquanto a maioria ainda é tratada como animais de carga, este artigo mostra como as interações entre Roger e Nilo e entre os dois e Victor Oliva fazem fluida a noção de uma masculinidade única no mundo equestre brasileiro (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005). Os dados para minha análise vêm de duas fontes: entrevistas em profundidade conduzidas com Roger e minhas anotações etnográficas feitas durante competições de adestramento nas quais Roger estava competindo e/ou trabalhando como treinador para o filho de Victor Oliva, ou durante visitas ao rancho de Victor Oliva.

O artigo começa com uma explicação do cenário da competição de adestramento e da minha rota de pesquisa nos esportes equestres brasileiros. Em seguida, descrevo alguns aspectos relevantes das vidas interconectadas dos três protagonistas deste artigo – Roger, o negro; Nilo, o branco e Victor Oliva, o ‘verde’. Depois disso, realizo uma análise do discurso (DENSCOMBE, 2003) de minhas entrevistas com Roger, usando *insights* de minhas anotações etnográficas para refletir sobre as questões de gênero que surgem das relações entre os três protagonistas. Nesta análise, mostro como a conexão interespecies (Nilo/Roger) fortalece a masculinidade de Roger, ao mesmo tempo em que transforma a de Victor Oliva. Meu arcabouço teórico é baseado na pesquisa de Birke e Brandt (2009, p. 189) na qual as autoras discutem a “corporeidade mútua”, ou a “copersonificação” que ocorre entre cavalos e humanos, a qual produz novas tensões dentro da ordem de gênero. Como as autoras afirmam, “a presença de cavalos possibilita uma subversão das práticas de gênero dominantes, particularmente

em nível privado”. (p. 189). Concluo refletindo sobre o que pode ser não apenas o desenvolvimento de novas pesquisas sobre questões de masculinidade no campo equestre do Brasil, mas também novas possibilidades trazidas para a arena esportiva pelas relações humanos/cavalos (ADELMAN; THOMPSON, 2017).

Adestramento

Ao contrário de outras formas de competição equestre que são baseadas em realizações mensuráveis do cavalo/cavaleiro, o adestramento é subjetivo. Em competições de adestramento, o tandem - o par formado por cavalo e cavaleiro – é avaliado por um grupo de juízes por sua harmonia e movimentos específicos que ele tem que demonstrar na arena (ROJO, 2015).

As particularidades da competição de adestramento - progressões rítmicas e delicadas que são comparadas a movimentos de dança - criaram um estereótipo de gênero para a modalidade e seus competidores. (ROJO, 2015). Mesmo tendo em suas origens o objetivo de mostrar o controle do macho sobre seus cavalos, hoje em dia dentro do mundo equestre, o adestramento é visto como uma arena feminilizada (ADELMAN, 2004; BIRKE; BRANDT 2009). Dashper (2012) aponta que homens afeminados e gays tendem a ser mais bem aceitos no contexto do adestramento do que em outros campos dos esportes equestres e mesmo em outras modalidades esportivas.

Minha pesquisa no adestramento brasileiro

Depois de assistir ao Pan de 2007, eu segui acompanhando a competição brasileira da modalidade até conseguir fazer contato com Roger, que me convidou para assistir os campeonatos nacionais em São Paulo, em 2009. Para um acadêmico de classe média como eu, o cenário era bastante novo: um clube de campo enorme em uma área de classe alta da minha cidade, onde pessoas de descendência europeia se reuniam para torcer por seus cavalos. O mais intrigante, porém, foi que toda a competição era em inglês: narração, anúncios, folhetos, nada em português.

Durante os dias em que entrevistei Roger pude conhecer seu chefe, Victor Oliva, e até almoçar com ele, sua ex-esposa, a famosa jogadora de basquete Hortencia, e Roger, que era o único cavaleiro autorizado a comer no restaurante com os proprietários de cavalos. Todos os outros cavaleiros, competidores profissionais, foram para outro lugar para comer, muitos trazendo sua própria comida em uma marmita e sentando debaixo de uma

árvore para almoçar. No decorrer do texto ficará claro como Roger conquistou o direito de fazer as refeições com seu chefe ao ganhar poder por meio de seu relacionamento com Nilo. O que se segue é o resultado de minhas conversas com Roger, que se tornaram, com sua autorização expressa, entrevistas em profundidade (MINICHELLO, et. al, 1995; DENSCOMBE, 2003). Essas conversas foram conduzidas durante a competição nacional de adestramento.

O negro

“Ninguém, nem eu, imaginaria um neguinho de Mato Grosso do Sul montando um cavalo branco nas Olimpíadas!” A história de Roger é épica, e ele tem consciência disso. Ele tem clareza que se tivesse nascido há dois séculos ele sequer estaria no lugar do cavalo de competição, o qual sempre recebe alimentação e tratamento excelentes; ele teria sido humilhado e usado como tração nas usinas de cana-de-açúcar. Naquela época, ser negro no Brasil significava ser escravo.

Rogério Clementino, 27 anos na época de nossos encontros, nasceu na pequena cidade de Viena, em uma região remota do estado de Mato Grosso. Seu pai faleceu quando Roger era criança, e sua mãe se mudou com ele e suas irmãs para uma fazenda, na qual ele foi criado por seu padrasto, mãe e tias, e onde ele teve contato com todos os tipos de animais. Ele tem pouca educação formal, pois foi forçado a deixar a escola aos 12 anos de idade, quando começou a trabalhar em tempo integral em uma fazenda para ajudar sua mãe. Ele trabalhava com gado e montava touros e cavalos selvagens. Foi então que sua paixão por cavalos começou:

essa paixão pela equitação... veio da minha infância, às vezes eu montava um touro ou um cavalo selvagem, meus irmãos e eu montávamos cavalos de adultos... era uma aventura, uma loucura... mas na minha adolescência, quando eu tinha 14 anos comecei a trabalhar em uma fazenda para ajudar minha mãe, e minha vida foi montar cavalos selvagens e touros ... era o meu sonho, e acho que essas aventuras malucas desde cedo me ajudaram muito na competição de adestramento.

Como o salário deste primeiro emprego era muito baixo, aos 14 anos ele decidiu mudar-se para uma cidade vizinha para ganhar mais dinheiro para “ajudar melhor a minha mãe”. Como trabalhador na produção de laticínios, ele ainda tinha a chance de galopar alguns cavalos nas fazendas nas quais buscava o leite. Passados alguns meses, Roger partiu para São Paulo para trabalhar como ajudante de Leandro Aparecido, que na época já era um renomado competidor de adestramento. Leandro admirava o trabalho

e o talento de Roger e o contratou para ajudá-lo a tratar de um garanhão. Roger sempre reconhece Leandro como aquele que lhe deu sua primeira chance de trabalhar um cavalo, um animal esportivo chamado Romântico (“Eu sempre me lembrarei de Romântico, meu primeiro cavalo, trabalhei e dobrei muito, e depois de 7 meses ele se tornou um cavalo legal”, diz Roger).

Um dia, Leandro comentou que havia um emprego em um rancho distante, o *Green Island* de Victor Oliva. A decisão tinha que ser imediata. Roger não pensou duas vezes; arrumou sua trouxa e lá se foi novamente em busca de novas oportunidades:

Foi uma oportunidade única, eu tive que aceitar, e eu sempre agarrei as poucas oportunidades da minha vida. Eu deveria ser o ajudante de um cavaleiro já renomado (Fabio Lombardo), mas ele saiu do *Green Island* assim que eu cheguei, e eu tive que montar Nilo em uma competição. Eu não sabia de nada, mas ganhei a competição contra cavaleiros experientes. Foi Deus, suas mãos, que me ajudaram lá. O senhor Oliva veio até mim e disse que não contrataria outro cavaleiro, e eu seria o cavaleiro oficial daquele cavalo.

Foi um momento decisivo na vida de Roger. Ele teve que usar toda sua habilidade para surfar a onda que mudaria sua vida para sempre. Ele era o humilde empregado negro, sem educação ou treinamento. No entanto, naquele momento ele começou a negociar sua posição na hierarquia social daquela fazenda, incluído aí sua posição nas hierarquias de gênero, ou seja, a sua masculinidade. Roger, que era um empregado humilde nas estrebarias, na parte inferior da hierarquia social e masculina (CONNELL, 1995b) daquele contexto, de repente tornou-se fortalecido por seu relacionamento com Nilo. Como Birke e Brandt (2009: 193) afirmam, os cavalos têm sido parte ativa dos construtos de gênero em torno de seus cavaleiros, e geralmente “a masculinidade do cavalo (...) reflete a masculinidade do cavaleiro”.

Depois que Victor Oliva lhe disse que ele deveria ser “o cavaleiro oficial de Nilo”, Roger exigiu melhores condições de trabalho para que ele pudesse entregar o que o proprietário estava esperando. Ele relatou a conversa com seu chefe deste modo:

Sr. Oliva, eu não sei muito sobre trabalhar com cavalos de competição, eu não tenho nem a técnica nem o tempo para trabalhar este cavalo. No entanto, se o senhor me der um instrutor, se fizer algum investimento, tenho uma força de vontade maior que a de qualquer outro cavaleiro, no seu sítio e no mundo. Tenho disposição, mas depende do senhor. E ele começou a fazer isso! Ele pagou um instrutor para mim, e eu trabalhei duro, cara, trabalhei o máximo que podia e um pouco mais!

Ao falar com Oliva dessa maneira, Roger estabeleceu uma conversa que se tornaria parte essencial do relacionamento dos três protagonistas dessa história.

O branco

Nilo V.O. é um garanhão branco lusitano, com cernelha de 1,62m, nascido em 1994 na fazenda *Green Island*. No mundo equestre, Nilo luta por espaço contra as raças europeias mais tradicionais. No entanto, mesmo entre os outros lusitanos do rancho, Nilo não era considerado valioso antes da chegada de Roger:

Nilo era um cavalo com o qual ninguém se importava. Quando cheguei no rancho, ele era um cavalo pesado, difícil de montar, então ninguém trabalhava nele. Só as crianças ficavam com ele, mais *bullying* o animal do que cavalgando. Os melhores cavalos iam para os cavaleiros profissionais que não queriam trabalhar com o Nilo. Então, ele foi abandonado, e eu o escolhi. Eu pensei que, como ninguém o queria, ele seria o melhor para eu trabalhar e aprender alguma coisa.

Roger começou a trabalhar com Nilo e, passo a passo, as pessoas começaram a enxergá-lo como um cavalo diferente. De um ‘ninguém’ sem valor, Nilo começou a ser admirado como um garanhão. Ao mesmo tempo, Roger também passou a ser visto como mais do que um simples empregado. A relação transformava a ambos. Não havia mais “cavalo puro ou humano puro” (GAME, 2001, p. 3). Eles desenvolveram uma “comunicação entre espécies” diária, que é como as pessoas que vivem com animais se conectam com estes (GAME, 2001).

Sua conexão era, claro, mediada pela prática do adestramento. As cadências dos movimentos do adestramento, o controle que Roger tinha sobre Nilo (com a anuência deste), a criação de um “ritmo cavalo-humano” (GAME, 2001, p. 3); em suma, a encenação e performance de seus corpos, formaram um “centauro vivo” (GAME, 2001, p. 3). Seus corpos eram mediadores em seu relacionamento (BROWN, 2006). Através de sua conexão incorporada, ou melhor, por meio de sua “coencarnação”, Nilo e Roger estavam transformando seu mundo e, conforme veremos logo adiante, transformando a ordem de gênero em torno deles.

O verde

Eu me refiro a Victor Oliva como o ‘verde’ não apenas porque ele é o proprietário do rancho *Green Island*, onde esta história começou, mas também porque ele possui as verdinhas, os dólares que bancam Nilo, Roger e sua própria condição social.

José Victor Oliva, em sua própria definição, é um empreendedor irrequieto e incansável. Ele começou sua vida de empresário durante os anos 1980, administrando restaurantes e casas noturnas de sucesso em São Paulo, duas das quais se tornaram locais lendários de encontro para a elite da capital paulista. Naquela época, ele era conhecido como o ‘Rei da Noite’ e era visto constantemente em jornais e programas de TV. Ele era casado com Hortência Macari, uma lenda do mundo do basquete nacional e internacional; juntos eles tiveram dois filhos. Durante a década de 1990, Oliva começou a trabalhar em um setor diferente (marketing promocional). Desde então, ele construiu um “império de negócios” nessa área (FARAH, 2003).

Oliva tem poder social e econômico. Comparado a Roger e Nilo, ele certamente está no topo de uma ‘hierarquia masculina’. Os “ideais culturais” (DONALDSON, 1993, p. 646) da masculinidade que ele emana são os de uma masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995). Ele é o chefe e outros homens são subordinados a ele. No entanto, ele começou a mudar quando os cavalos apareceram em sua vida.

Em 2002, Oliva, a esta altura já divorciado de Hortência, apaixonou-se por cavalos. Ele comprou seu primeiro cavalo, um lusitano negro chamado Bolero, e nunca mais parou (FARAH, 2003). Ele transformou sua fazenda (*Green Island*) em um rancho onde cria quase 100 cavalos lusitanos; Oliva conhece todos seus cavalos pelo nome. Em seu rancho, Oliva pretende transformar sua paixão por cavalos em um negócio lucrativo. Ao mesmo tempo, ele acredita que os cavalos foram um poderoso ponto de virada em sua vida pessoal: “Cavalos fascinam as pessoas. Eles me ajudaram a me reconectar com meus filhos, minha atual esposa e meus amigos. Com cavalos, comecei um novo ciclo na minha vida. Isso é inestimável” (FARAH, 2003).

A relação de Oliva com os cavalos mudou toda a sua vida. Seus relacionamentos tornaram-se mais dialógicos, vinculando-se novamente a pessoas importantes que gravitavam a sua volta. Nas próximas seções discuto como a coencarnação de Nilo/Roger afetou as masculinidades de todos os protagonistas desta história.

Branco & Preto

A ‘nova criatura’, o centauro criado pela relação Nilo/Roger é o foco desta seção. Minhas conversas com Roger tornaram-se mais intensas, com pausas maiores, necessárias para uma maior reflexão e até para uma respiração mais profunda, quando começamos a falar sobre sua vida e a de Nilo, e sobre a afinidade entre ambos. Em nosso segundo encontro, pedi a ele que falasse ‘um pouco’ sobre sua relação com Nilo. Roger estava relutante; eu podia sentir o quanto ele estava irrequieto enquanto falava sobre esse relacionamento. Como Game (2001, p. 4) afirma “a relação é o que importa aqui - indivíduos, humanos e cavalos, e espécies, são esquecidos”

Cara, eu vou te dizer uma coisa ... Este cavalo para mim ... ele é ... ele é uma bênção ... ele é uma bênção ... Foi Deus, só Deus que o colocou na minha frente ... Quando eu comecei no garanhão, ninguém cuidava dele... Ele foi o primeiro cavalo que tive a oportunidade de montar em uma competição... Então, tudo que aprendi com meus colegas eu ensinei a Nilo, tudo... Então eu trabalhei duro com ele, comecei a fazer adestramento com ele, e no nosso primeiro ano juntos fomos para o campeonato brasileiro, para iniciantes... E vencemos!

O conceito de ‘relacionamento’ também é central na conceptualização que Connell e Messerschmidt elaboram sobre gênero e masculinidades. Eles concebem a masculinidade não como um traço rígido com o qual alguém nasce; em vez disso, a masculinidade é encenada no mundo social, no cotidiano e nas práticas das pessoas. De acordo com Connell e Messerschmidt (2005: 836), “masculinidades são configurações de prática que são realizadas na ação social e, portanto, podem diferir de acordo com as relações de gênero em um ambiente social particular”.

O empoderamento de ambos, Nilo e Roger, em todo o relacionamento deles é evidente nas palavras de Roger e foi confirmado em minhas observações. Roger afirma que no início, Nilo era

Um patinho feio ... Era impressionante como ninguém iria falar sobre ele, exceto para reclamar ... O Sr. Oliva estava tentando vendê-lo, mas ele não conseguiu encontrar ninguém para comprar... Mas agora, uau! Estamos tentando acasalá-lo com algumas éguas ... o Sr. Oliva já vendeu seu sêmen uma vez, ele fez um pouco de dinheiro ... Ele me deu uma porcentagem também!

Enquanto Roger explicava como Nilo subia na hierarquia econômica e social, ele também me contava que ele, Roger, com a ajuda de Nilo, também subira alguns degraus nesta hierarquia. Como homem e como trabalhador, ele agora se sentia mais valioso.

Antes de Nilo e eu começarmos a ganhar as competições, eu era o cara que todos na fazenda vinham com uma ordem para fazer alguma coisa. Eu era o que eles chamavam de ‘faz tudo’, sempre feliz em ajudar. A diferença é que nunca tive que ouvir duas vezes. Eu sempre fiz o que eles pediram de mim. Acordava às 6 da manhã e ia para a cama depois das 10 da noite. Minha esposa estava sempre reclamando ... Mas eu disse que tinha que trabalhar duro para alcançar meus objetivos ... E eu estava frequentemente passando tempo com Nilo, tomando conta dele, falando com ele, fazendo carinho, beijando,...

Como pode ser visto pela sua fala, Roger estava na base da hierarquia social no rancho. No entanto, ao mesmo tempo, ele estava construindo seu relacionamento com Nilo; ele fazia isso com trabalho, mas também com gentileza e carinho. Plymoth (2012, p. 337) afirma que “os meninos e os homens estão em um grau consideravelmente menor [do que as mulheres] engajados nas tarefas diárias de cuidar dos cavalos nas escolas de equitação e em outros lugares”. Roger, no entanto, estava realizando essas tarefas - interpretando “valores femininos” como afirmam Birke e Brandt (2009, p. 192) - que, neste caso, talvez não fossem vistos como ‘contaminando a masculinidade de Roger’, pois ele também estava montando e adestrando Nilo, domando a sua selvageria para torná-lo um bom cavalo de adestramento. No entanto, havia uma ambiguidade neste relacionamento, pois ao mesmo tempo que o cavalo “simbolizava grandes façanhas de conquista, esses feitos [do torneio de adestramento] dependem do cavalo ficar domado, sua selvageria contida pela domesticação - e implicitamente feminizada” (BIRKE; BRANDT, 2009, p. 193).

A fluidez ambígua da masculinidade do conjunto Branco & Preto formado por Roger e Nilo começou a ficar clara para mim. À medida que construíram seu relacionamento (“a cada dia passávamos mais tempo juntos, ele me entendia, eu o entendia, já faz seis anos”, diz Roger), Nilo passou de um ‘patinho feio’ para um grande ganhão; e conquistou este grau superior de masculinidade realizando uma dança ‘feminina’ em seu adestramento. Sua fama como um bom ganhão cresceu, assim como o par tornou-se bem conhecido no circuito de competições de adestramento, terminando entre os três primeiros em vários concursos. Claro que não apenas Nilo era reconhecido como um ‘macho melhor’ - um bom ganhão; Roger também subia na hierarquia masculina. Aqui foi a sua coencarnação que os ajudou a

se tornarem mais ‘valiosos’ em termos de sua masculinidade. Em sua abordagem teórica à coencarnação de cavalos e humanos, Birke e Brandt (2009: 196) afirmam claramente que são as especificidades da corporeidade mútua na relação homem / animal que criam um novo desempenho de gênero:

Mas aqui, ao contrário de muitos dos mundos sociais nos quais fazemos gênero, nos envolvemos em coreografia com outro - com outro que não é humano. As pessoas e os cavalos criam uma espécie de intimidade quando conectados por meio da incorporação, uma intimidade que é encenada e traz mudanças ao corpo. (...). É também uma corporificação que pode carregar uma infinidade de significados e fluidez.

É dentro desse contexto fluido de gênero, onde as fronteiras e os estereótipos femininos e masculinos são misturados e esfacelados e no qual o cavalo e o cavaleiro se modificam à medida que se entendem e constroem seu relacionamento, é aqui que Oliva, o ‘verde’ é desafiado a contribuir com essa fluidez de gênero. É aqui também onde sua própria masculinidade se torna mais fluida.

O arco-íris

Depois de vários anos trabalhando juntos, a relação Nilo / Roger ficou muito bem estabelecida. Eles estavam se saindo bem em competições locais e nacionais. No entanto, o apoio que recebiam de Oliva ainda era mínimo; eles tinham acesso a treinamento formal de adestramento, mas não com os melhores instrutores. Então, o tandem Nilo / Roger foi convidado para fazer parte de uma série de workshops de adestramento, dirigidas por Eric Lette, que seria o técnico da seleção brasileira nos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro em 2007. As memórias de Roger daqueles dias são claras:

Houve uma competição interna neste workshop. No início, havia mais de 20 tandens e o Sr. Eric estava eliminando alguns pares para o próximo workshop. E fomos ficando, fomos ficando... e fiquei como reserva da equipe. Eu ainda estava sozinho, com Nilo, mas nossas manobras eram tão boas, nosso conjunto estava tão legal, o cavalo estava em tão boa forma, que um dia o Sr. Oliva veio até mim e disse: “Você vai praticar com Joham Zagers” um famoso treinador sueco que morava no Brasil. Isso saíam realmente caro, e o Sr. Oliva pagou tudo e lá fomos nós! Joham tornou-se meu treinador!

O treinamento formal era o que Nilo / Roger estavam procurando e esse treino mais qualificado tornou-se central para ampliar e solidificar a conexão de ambos. O rigor do treinador sueco fez-se presente na criação

do centauro bicolor e fluido em que Nilo/Roger foram se transformando. Como Game (2001, p. 5) argumenta, “adestramento é trazer à vida a relação entre cavalo e cavaleiro, envolvendo uma reciprocidade crescente entre ambos, na percepção e amalgama entre um e outro”.

No entanto, não foi apenas o relacionamento deles que mudou durante o treinamento. O aprimoramento do relacionamento Nilo / Roger foi o início de mais uma virada nesse intrincado jogo de masculinidades. À medida que a “corporeidade mútua” experimentada por Nilo / Roger se tornou mais reconhecida e valorizada, Roger tornou-se mais assertivo com Oliva, que, ao mesmo tempo, começou a se mover de sua posição hegemônica de “super-homem”, aceitando as opiniões e ideias de Roger.

Logo após o almoço com Oliva e seus amigos, Roger me contou algo que parecia inacreditável. Pode parecer um simples pedido, mas na verdade é um exemplo de um grande passo e um grande desafio para os dois homens. Roger me disse que pouco antes dessa competição nacional ele pediu melhores condições:

Eu queria dormir em uma cama boa e quente, queria um banheiro tomar um banho quente. Então, algumas semanas atrás eu perguntei se eu poderia ir a um hotel no período da competição, em vez de ficar na baía junto com os cavalos. O Sr. Oliva concordou ...

No grupo social de elite ao qual pertencem homens brancos, ricos e poderosos como Oliva, permitir que um humilde empregado negro vá ao hotel e almoce na mesma mesa com o dono do cavalo não é bem visto. É considerado um tipo de fraqueza, uma ameaça a masculinidade dominante. Os patrões e proprietários de cavalos e fazendas devem estar no controle, exalando sua poderosa masculinidade (CONNELL, 1995a) e não se misturando com os subordinados. Os primeiros devem demonstrar por diversos meios que suas masculinidades são socialmente centrais, e estão acima nas hierarquias sociais do que as demais (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005). Entretanto, o desenvolvimento do centauro bicolor influenciou de tal forma a conexão entre Roger e Vitor que esta passou a ser mais fluida, com crescentes intercâmbios entre ambas masculinidades. Uma nova forma de relação entre os dois homens estava se afirmando.

Roger atesta que Oliva estava mudando seu comportamento em relação a ele. Eles conversavam muito mais e Oliva começou até a aconselhar Roger sobre questões importantes como preconceito racial. “Seu conselho para mim era simplesmente ignorá-los se eles dissessem algo sobre a minha cor, apenas ignorá-los. Ele insistia para que eu continuasse com meu trabalho duro, sempre de olho nos meus objetivos, e que não parasse de caminhar

por nada, seguisse andando ”, me contou Roger, com um sorriso largo e inocente. Oliva estava usando sua posição como um homem hegemônico local para ensinar Roger a usar um tipo de ação e discurso para “promover o autorrespeito em face do descrédito, por exemplo, da humilhação racista” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005, p. 842).

No entanto, Roger nunca foi ingênuo. Tinha uma experiência incorporada aos longos anos de labuta física. Ele sempre foi inteligente o suficiente para perceber que o reconhecimento de Oliva do valor de sua parceria com Nilo significava outras coisas também. “É negócio, companheiro, tudo negócio. Ele está ganhando dinheiro conosco e, se é bom para o senhor Oliva, é bom para nós também ”.

A maneira de Roger negociar e desafiar a posição de Oliva na hierarquia masculina (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005) estava contribuindo para suavizar a dureza e a rigidez do patrão. Isso estava evidenciado pela abertura de Oliva para um maior diálogo com seu cavaleiro. Mas há outras evidências que deixavam esta nova situação ainda mais clara.

Uma tarde eu estava no clube de equitação assistindo à competição infantil de adestramento, na qual o filho mais velho de Oliva, João, de 12 anos, competia. Oliva, agitado e nervoso, não se conteve sentado na arquibancada no papel de espectador e foi conversar com o filho e com Roger. Foi então que percebi que Roger havia assumido o papel de treinador de João, um trabalho que ele abraçou a pedido do próprio Oliva. Fiquei atento observando a conversa, a qual terminou com Roger sorrindo e Oliva partindo com raiva. A mãe de João (Hortência) que estava ao meu lado, sorriu nervosa e comentou: “ O Vitor é louco ”.

Mais tarde, Roger me contou que Oliva tinha uma postura muito dura com o filho; ele queria que seu filho fosse “o melhor homem em toda a competição”. Roger queria que o menino brincasse e se divertisse com os cavalos. Para ele João ainda era uma criança. Oliva discordava, e isso foi gerando um nível crescente de tensão entre os dois homens. Tais batalhas entre masculinidades são observadas também por Connell e Messerschmidt (2005, p. 841), que mostram como o cotidiano de meninos e homens é influenciado por divergências e pela sobreposição de várias masculinidades, “incluindo as incompatibilidades, as tensões e as resistências”. A interação descrita acima mostra como Roger estava aprendendo como praticar e exercitar, em sua vida cotidiana, “ o poder e a resistência de gênero ” (CONNELL; MESSERSCHMIDT 2005, p. 841).

Masculinidades fluidas

Birke e Brandt (2009) apresentam o gênero na relação entre seres humanos e animais como “em última análise, uma produção conjunta, uma realização de cavalo e humano em conjunto” (p. 190). Connell e Messerschmidt (2005, p. 836) deixam claro que “masculinidades são configurações de prática que são realizadas na ação social e, portanto, podem diferir de acordo com as relações de gênero em um ambiente social particular”. Os autores defendem a historicidade das relações de gênero para demonstrar que essas relações estão sujeitas a transformações: “as masculinidades hegemônicas, portanto, surgiram em circunstâncias específicas e estavam abertas à mudança histórica” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005, p. 832).

Essas mudanças históricas são analisadas neste artigo. Usando um ambiente social no qual existe uma relação humano/animal encarnada e única, o desenvolvimento das relações entre homens e cavalos faz com que as masculinidades se transformem, tornando-se mais fluidas, com homens e cavalos se modificando enquanto a coencarnação é fabricada. Essas modificações produziram o reposicionamento das masculinidades para todos, por meio de práticas corporificadas e discursivas.

Este ponto de sua história é apenas um começo. A performatividade de gênero (BUTLER, 2006) que está profundamente incorporada na competição de adestramento permite, como Birke e Brandt (2009, p. 195) apontam, explicar “estados corporais que facilitam outros modos de ser”. A profunda comunicação entre cavalo / humano por meio de sua corporeidade mútua, como os autores argumentam, ajuda a criar o que seria um “tornar-se algo único com alguém – o objetivo final de quase todos os cavaleiros” (BIRKE; BRANDT, 2009, p. 194). A conexão entre humanos e não humanos, em conjunto com a coreografia em que eles se engajam na competição de adestramento, oferece um estágio único para ver as mudanças nos corpos e o surgimento de uma coencarnação singular que pode carregar “uma multidão de significados e fluidez” (BIRKE; BRANDT, 2009, p. 196).

Estas são as masculinidades fluidas que foram criadas pela singular coencarnação do conjunto “Branco & Negro”, com a participação do Verde, que não apenas apoiou o tandem, mas também incorreu em mudanças em sua própria masculinidade durante esse processo. Essas masculinidades fluidas certamente serão vistas penetrando os espaços sociais do mundo equestre brasileiro nos próximos anos.

Referências

ADELMAN, M. O desafio das Amazonas: a construção da identidade das mulheres como atletas e amazonas do hipismo classic (salto) brasileiro. In: SIMÕES, A.; KNIJNIK, J. (Orgs.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho*. São Paulo: Aleph. 2004, p. 277-303.

ADELMAN, M.; THOMPSON, K. Introduction to Equestrian cultures in global and local context. In: ADELMAN, M.; THOMPSON, K. (Orgs.). *Equestrian cultures in global and local context*. Amsterdam: Springer, 2017, p. 1-14.

ANDERSON, E. Inclusive masculinity in a fraternal setting. *Men and Masculinities*, v. 10, n. 5, p. 604-620, 2008.

BIRKE, L.; BRANDT, K. Mutual corporeality: gender and human/horse relationships. *Women's Studies International Forum*, 32, p.189-197, 2009.

BROWN, D. Pierre Bourdieu's "masculine domination" thesis and the gendered body in sport and physical culture. *Sociology of Sport Journal*, 23, 162-188, 2006.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge. 2006.

CONNELL, R. W. *Masculinities*. Crows Nest: Allen & Unwin. 1995a.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995b.

CONNELL, R.W; MESSERSCHMIDT, J.W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2005.

DASHPER, K. 'Dressage is full of queens!': masculinity, sexuality and equestrian sport. *Sociology*. doi: 10.1177/0038038512437898.2012.

DENSCOMBE, M. *The good research guide for small-scale social research project*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press, 2003.

DONALDSON, M. What is hegemonic masculinity? *Theory and Society*, 22, p. 643-657, 1993.

FARAH, F. Da noite para os cavalos [From the night to the horses]. *IstoÉ Gente Magazine*, 198. 2003.

GAME, A. Riding: Embodying the Centaur. *Body & Society*, v. 7, n. 4, p. 1-12, 2001.

IBGE [Brazilian Institute of Geography and Statistics]. *The summary of social indicators 2007: an analysis of life conditions of the Brazilian population. Resource document*. IBGE. <www.ibge.gov.br>. 2007. Acesso em: 1º nov. 2011.

KNIJNIK, J., FERRETTI, M. A.; KNIJNIK, S. Ebony and ivory: the achievements of Rogério Clementino, a Brazilian Horseman in Beijing. Paper presented at the *Sport Race and Ethnicity: building a global understanding*. Sydney, 2008.

KNIJNIK, J., HORTON, P.; CRUZ, L.O. Rhizomatic bodies, gendered waves: transitional femininities in Brazilian Surf. *Sport in Society: cultures, commerce, media, politics*, v.13, n.7, p. 1170-1185, 2010.

Mais Uol. *Fiz do Zero: Como José Victor Oliva montou um império* [I came from nothing: How Jose Victor Oliva built na empire]. Resource document. Mais Uol. 2009. Disponível em: <www.mais.uol.com.br>. Acesso em: 13 mar. 2011.

MINICHIELLO, V., ARONI, R., TIMEWELL, E.; ALEXANDER, L. *In-depth Interviewing*. Melbourne: Longman. 1995.

PLYMOTH, B. Gender in equestrian sports: an issue of difference and equality. *Sport in society, cultures, commerce, media, politics*, v. 15, n. 3, p.335-348, 2012.

ROJO, L. “Other” masculinities: Uruguayan equestrianism. In: KNIJNIK, J.; ADAIR, D. (Orgs.). *Embodied masculinities in global sport*. West Virginia: FIT. 2015, p. 53 - 70.

WARREN, P. N. Gay stallions and tomboy mares: sexuality and gender in horse sports. Resource document. *Outsports*, 2003. Disponível em: <<http://www.outsports.com/history/gayhorses.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Mulheres, cavalos, vidas cruzadas: domadxs, domesticadxs, selvagens?

Miriam Adelman

[...]eu diria: se pudesse ter escolhido queria ter nascido cavalo. Mas – quem sabe – talvez o cavalo ele-mesmo não sinta o grande símbolo da vida livre que nós sentimos nele. Devo então concluir que o cavalo seria sobretudo para ser sentido por mim? O cavalo representa a animalidade bela e solta do ser humano? O melhor do cavalo o ente humano já tem? Então abduco de ser um cavalo e com glória passo para a minha humanidade. O cavalo me indica o que sou.

Clarice Lispector, Seco estudo de cavalos.

Women

Louise Bogan

Women have no wilderness in them
They are provident instead,
Content in the tight hot cell of their hearts
To eat dusty bread.

They do not see cattle cropping red winter grass,
They do not hear
Snow water going down under culverts
Shallow and clear.

They wait, when they should turn to journeys
They stiffen, when they should bend.
They use against themselves that benevolence
To which no man is friend.

They cannot think of so many crops to a field
Or of clean wood cleft by an axe.
Their love is an eager meaninglessness
Too tense, or too lax.

They hear in every whisper that speaks to them
A shout and a cry.
As like as not, when they take life over their door-sills
They should let it go by.

Introdução

Quando, em 1970, a poeta Louise Bogan leu seu poema *Women*, publicado originalmente em 1923, para um público norte-americano, o introduziu aludindo a todas as mudanças na vida das mulheres que caracterizaram esse intervalo histórico, dizendo que de fato havia “começado a gostar dos membros deste sexo um pouco mais” (BOGAN, s/d). Dado o conteúdo do poema, fica claro que a poeta se referia ao impacto dos novos caminhos e rotas que se abriram às mulheres ao longo do século XX e como estes forjaram novas atitudes e disposições a se engajar na vida. Dentre as fontes desta abertura foi o legado das mulheres ‘aventureiras’ que criaram sua própria liberdade em tempos menos propícios – *mulheres que sim tinham dentro delas ‘a terra selvagem’* – como também o foi o ativismo político das feministas da “Segunda Onda”. Ambos movimentos, podemos dizer, incentivaram a transgressão de normas sociais modernas que haviam construído a feminilidade, como uma vez disse a escritora Susan Brownmiller, como uma ‘estética da limitação’. Evidentemente, as mudanças foram suficientes para alertar a poeta Bogan para atitudes e comportamentos que a alegraram.

No cerne das minhas questões está o fato que o tropo da *mulher livre e aventureira que desafia normas sociais* – normas que foram colocadas no lugar por uma cultura vitoriana amplamente disseminada que mantinha no seu centro uma versão da feminilidade altamente doméstica e domesticada – é frequentemente representada pela imagem de uma mulher a cavalo. Trata-se de uma metáfora poderosa que estimula pesquisa acadêmica e narrativas diversas, evocando também muitas identificações na vida prática em sociedades da Europa, América do Norte e América Latina (PIERSON, 2001; FORREST, 2012; JORDAN, 1992; SANT’ANA, 1993). Contudo, o tropo da *mulher a cavalo*, enunciado que funciona em línguas e culturas diferentes (*horsewoman*, *cavalière*, *amazona*, entre outras palavras e personagens) aparece também em versões diversas, por vezes pacificadas – por exemplo, vinculada à venda de produtos do mundo equestre, ou à noção de cuidadores de animais necessitados – ou mesmo em narrativas linguísticas ou imagéticas sexualizadas e erotizadas, como nos desdobramentos de uma impactante lenda anglo-saxônica que logo discutirei. Na realidade, isto é de se esperar, pois simplesmente faz parte de uma ampla ambivalência

social sobre o que significa ser menina ou mulher (SINGLETON, 2013; BRUMBERG, 1998) que se produz na interface entre movimentos sociais, demandas comerciais e dinâmicas da cultura de massas.

Como pesquisadora, levo mais de 20 anos pensando sobre como entender e investigar as representações contraditórias da relação entre mulheres e cavalos. Inicialmente, meu trabalho focou o terreno esportivo, evoluindo posteriormente para incluir debates advindos de um crescente campo de literatura dentro das ciências sociais e as humanidades, o estudo das relações entre os seres humanos e outros animais (DEMELLO, 2012; RITVO, 2007). Neste sentido, meu trabalho se une ao de outras estudiosas que tentam decifrar as dinâmicas de um tipo muito singular de “encontro interespecies” (DAVIS; MAURSTADT, 2016; BIRKE; THOMPSON, 2017), captado de forma literária pela escritora modernista Clarice Lispector. Lispector identifica seu próprio desejo de liberdade e de uma terra – ou talvez coração! - não domesticada com o cavalo, animal que nas suas palavras vira metáfora para tudo aquilo que nós, humanos, desejamos ser de mais livre, forte e verdadeiro, mas provavelmente tenhamos perdido a chance de ‘se tornar’.

A pesquisa à qual me dedico desde 1995 transita entre metáfora, discurso e os encontros muito materiais, isto é, corporificados, entre humanos – especialmente humanas – e cavalos, em circuitos contínuos que se constroem de práticas e representação simbólica. Ao examinar discursos literários, pesquisas feitas em diferentes partes do mundo e práticas em diversos meios e modalidades equestres no Brasil, chegamos a uma percepção mais profunda das ricas realidades e possibilidades destas relações, que por vezes sucumbem ao clichê ou às idealizações compostas de elementos contraditórios. Assim, um paradoxo fundamental emerge da maneira em que a sociedade contemporânea, caracterizada pela centralidade do lazer e do consumo, assim como pela hegemonia cultural e política de espaços e estilos de vida urbanos, se organiza. Como argumenta a estudiosa francesa Chevalier (2017), a atual feminilização dos esportes equestres, uma clara tendência na Europa hoje, incorpora regras e regulamentações que facilitam não apenas a “esportização” de uma ampla gama de atividades (ELIAS; DUNNING, 2009) – neste caso, equestres –, mas também responde a demandas crescentes de minimização de riscos. Assim, controles sobre desafios físicos pensados para garantir segurança podem ter um efeito adicional, restringendo o prazer e a liberdade dos corpos em movimento, ou seja, promovendo formas de “domesticação”.

Por outro lado, a cultura de massas vem produzindo discursos que idealizam certos aspectos da relação entre mulheres e equinos como inerentes ou quase misticamente ‘empoderadores’ (MIDKIFF, 2001), por vezes

com mensagens subliminais que sugerem que mesmo a mais ousada ou corajosa das cavaleiras naturalmente aceita definições do feminino advindas das tradições normativas burguesas e suas histórias de romance heteronormativas. Nessas vertentes, há, por exemplo, uma recorrente preocupação com as meninas que, na infância e na adolescência, direcionam suas paixões para com os cavalos e a vida ativa, menosprezando a cultura convencional que ensina preocupações com a beleza e a delicadeza. Há, pois, uma cobrança para que cheguem à puberdade dispostas a assumir, pelo menos parcialmente, elementos do ‘papel feminino’ – concretamente falando, devem abrir mão de tão plena dedicação ao cavalo para incluir na vida o parceiro romântico masculino, filhos, e lar (SINGLETON, 2013; MC EWEN, 1997). Minha proposta neste capítulo é examinar mais de perto elementos de significação que giram em torno desta tensão específica: como a relação de mulheres com os cavalos e o cavalgar rompe ou reproduz constrangimentos normativos, ou talvez ambas coisas ao mesmo tempo. Conecta-se também com uma questão transversal: pode este encontro interespecie singular fornecer algumas pistas para que nos pensemos, como seres humanos, para além de outros binarismos que nos aprisionam – a construção da ‘excepcionalidade humana’ em oposição à ‘natureza’ de todos os outros animais.

Mulheres a cavalo em tradições históricas e literárias: histórias que se contam

Já me relacionei de modo perfeito com cavalo. Lembro-me de mim-adolescente. De pé com a mesma altivez do cavalo e a passar a mão pelo seu pelo lustroso. Pela sua agreste crina agressiva. Eu me sentia como se algo meu nos visse de longe – Assim: “A Moça e o Cavalo”

Clarice Lispector

Tarefa monumental seria ir atrás das muitas histórias que se contam sobre mulheres e cavalos em diversos contextos culturais e sociais, Desde as antigas civilizações e tribos da Ásia e do Oriente Médio – de onde conhecemos as primeiras contribuições às artes equestres – até a Europa medieval, entre outras. Por limitações de tempo e espaço, limito-me aqui a algumas narrativas bem integradas à história e ao imaginário das sociedades ocidentais modernas, examinando elementos das imagens e textos que produzem para representar a conexão entre mulheres e cavalos. Dentro deste contexto, destacam-se algumas histórias com origem em épocas pré-modernas e que se tornaram elementos fundantes de fascinações e discursos que se mantêm vivos até hoje: da cavaleira e soldada francesa Jeanne d’Arc, por exemplo,

assim como a instigante mistura de ‘fato’ e ficção que se juntam na figura de Lady Godiva, pertencente à uma tradição literária anglo-saxônica que desde o século posterior à vida (no século XI) da figura histórica que a inspirou, a vem reinventando como signo mítico de ‘mulher que cavalga nua’, ora como desafio, ora como submissão ao olhar masculino. A bizarra trajetória narrativa de Godiva é reveladora – ainda mais à luz da hipótese que a cavalgada da lenda pela aldeia de Coventry nunca aconteceu, senão foi inventada um século após sua morte (DONOGHUE, 2002; posição 404-414). Como signo e ícone cultural, se tem dado a ela numerosos usos ao longo dos séculos: desde ritos religiosos, drama moral e discurso autolegitimador (“Mulheres do século XIX como Anna Jameson e a própria rainha Victoria encontraram maneiras de se apropriar da lenda para sua *persona pública*, ao invocar Godiva como exemplo do autossacrifício para o bem comum” (DONOGHUE, 2002, posição 106-107)) ou publicitário, como ícone de uma marca de chocolate mundialmente conhecida (e hoje, talvez sua maior âncora no imaginário social). Da lenda da sua cavalgada nua emerge também o personagem de Peeping Tom, *voyeur* primordial que tem o privilégio histórico de “fixar” o lugar da mulher no discurso do ocidente moderno como *objeto do olhar* (seguindo, com este conceito, o argumento de teóricas feministas clássicas dos estudos sobre o cinema (KAPLAN, 1991; MULVEY, 1999) assim como interpretações infinitas, em séculos e décadas posteriores, de cavaleiras nuas montando no pelo – seja na clássica pintura de óleo do cânone ocidental ou nas fotos de revistas do final do século passado que facilmente a convertem em uma *pin up girl* qualquer.

Na medida em que a cavalgada de Godiva nos aparece retrospectivamente como uma ficção pré-moderna com elementos erotizadores singulares¹ que persistem e são retraduzidos ao longo dos séculos, daria para considerá-la uma espécie de ‘mito fundante’ de um tropo ou tradição interpretativa ocidental moderna. Sobre a ‘política de gênero’ mais recente da história, Daniel Donoghue, um dos poucos estudiosos a se aprofundar nos séculos de história do mito e suas numerosas ressignificações, diz o seguinte:

¹ “A posição de Godiva a cavalo aumenta o erotismo da história, porque o cavalo funciona como um símbolo da paixão sexual, tanto na cultura ocidental quanto no mito grego de Hipólito. Para este último, o controle firme dos cavalos de carruagem é o equivalente físico da sua recusa estóica a sucumbir à tentação sexual. No final, depois de recusar os avanços de Phaedra, ele é morto: os deuses aterrorizam seus cavalos, que correm e o arrastam até a morte. Ele foi martirizado, diz a história, sendo despedaçado por cavalos [...]. O mito grego clássico também era conhecido por audiências educadas em toda a Europa. [...] Mas o antigo mito não é a única fonte de associação entre cavalos e luxúria. Até hoje as pessoas falam de paixões ‘desenfreada’ ou de ‘rédeas soltas’. E a postura humana de andar a cavalo, então como agora, com as pernas humanas segurando tanto vigor animal, só aumenta a associação” (DONOGHUE, 2002, posição 464-467).

No século XX, o sentido de embasamento narrativo e histórico que a lenda gozava no período vitoriano se atenua. É como se deixasse para trás o contexto da Godiva junto com suas roupas. Hoje ela circula como ícone cultural, embora com uma presença mundial. Na América do Norte, ela é associada de maneira vaga com a Europa e o pré-moderno. Aquilo que resta da narrativa mais antiga já se bifurcou. Há uma vertente inocentemente erotizada que melhor se expressa no logo comercial global de Godiva Chocolatier. A outra vertente indaga sobre a violência e o controle implícitos no olhar, como no filme de Michael Powell de 1960, *Peeping Toni*. Em destacado contraste a Powell, encontramos o poema de Sylvia Plath de 1962, *Ariel*, que refaz os termos básicos da lenda para fazer da Godiva não mais o vulnerável objeto do olhar senão um sujeito independente e que se auto-define (DONOGHUE, 2002: posição 108-112, *tradução minha*).

Num seguinte passo, afastamo-nos das figuras legendárias para aproximarmos a um outro conjunto de protagonistas culturais que deixaram um legado histórico e narrativo pertinente, mulheres – em grande parte, das elites sociais – que entre os séculos XVII a XIX desafiavam as normas que foram paulatinamente associando as mulheres à domesticidade, até culminar no culto vitoriano ao “anjo do lar”, tornando-se aventureiras e viajantes. Algumas destas viajantes se destacam pelo registro escrito de suas andanças que deixaram, em gêneros diversos como cartas, diários, romances, etnografia e o novo formato de *travel writing* no qual algumas eram pioneiras.

Hodgson (2002) produziu um estudo fascinante de mulheres europeias que se aventuraram até rincões distantes do planeta muito antes do turismo de massas aparecer para garantir maiores confortos, segurança e formas globais de comunicação. Nele, sugere que muitas de nossas presunções sobre “como as mulheres do passado viviam” pecam ao retratar restrições como mais potentes ou contundentes do que necessariamente o foram:

Muitos entre nós acreditam que as mulheres do passado eram escravizadas por falta de recursos ou por seus deveres de esposa, mãe e filha. Supomos que atitudes enviesadas com a capacidade que as mulheres limitavam sua liberdade e encorajavam a dependência física e emocional em relação aos homens. Que essas limitações existiam, não há dúvida; contudo, há um vasto acervo de literatura de viagem escrita por mulheres que parecem ignorá-las. É verdade que por vezes o dinheiro era um problema, mas muitas mulheres tinham renda, por vezes herdada, outras vezes fruto do trabalho; inclusive [o dinheiro] poderia vir de escrever sobre viagens. Deveres familiares sim as amarravam – um dos motivos pelos quais muitas esperavam até a meia idade para viajar – mas logo que podiam libertar-se, isso faziam. Atitudes as restringiam, mas não

no grau que supomos. A dependência era fomentada, mas ao mesmo tempo, muitas mulheres faziam o que desejavam fazer. Nada tinham de impotentes [...] E das mulheres, mais do que dos homens, esperava-se que justificassem suas viagens, de tal maneira que um número surpreendente procurava estímulo intelectual. O anseio de aprender as instigava a colecionar ou pesquisar (HODGSON, 2002, p. 2, *tradução minha*).

Muitas das mulheres que ousadamente desafiavam normas limitadoras eram excelentes cavaleiras, possuindo, como tais, uma habilidade nada menosprezível, tendo em conta a importância desta para a mobilidade pessoal. Dessa forma, era muitas vezes a mais urgente necessidade que impelia às mulheres a transgredir normas como aquela que tornavam altamente “inapropriado” para uma mulher da nobreza ou elites sociais europeias montar a cavalo com uma perna de cada lado. Sonia Serrano (2014) relata o papel da viagem em libertar mulheres europeias do século XVIII e XIX, habilidosas cavaleiras, da onerosa restrição da montaria à *la amazone* (com as duas pernas do mesmo lado), ao viajar para lugares onde esse estilo era desconhecido ou onde as árduas condições de travessia o teriam tornado totalmente inviável. Ela cita o caso específico da escritora de viagens e fotografa Ethel Tweedie (1862-1940) que ao descobrir o prazer e a liberdade de montar com uma perna de cada lado, como se suponha apropriado apenas para os homens, tornou-se verdadeira defensora dos direitos das mulheres a montar nesse estilo. Tweedie chamou atenção para o fato de que mulheres em diversas partes do mundo já montavam assim, citando os casos da Islândia, África do Sul, Albânia, Romênia, Índia e México (SERRANO, 2014, p. 87). Ao que parece, Tweedie tornou-se famosa na sua chamada à desobediência: *Society is a hard task-master, yet for comfort and safety, I say ride like a man!* (BLANTON, 2013)².

Na história da América do Norte, a localização das pessoas relativas à “Grande Divisão” (*The Great Continental Divide*)³ - assim como a divisão norte/sul entre o regime escravocrata e o assalariamento - muitas vezes produziu caminhos altamente divergentes para as mulheres. A vida no Velho Oeste parecia ser, de partida, um desafio à feminilidade *domesticada*; na prática, independentemente daquilo que se articulava discursivamente. Assim, as mulheres seja porque quissem ou porque não tivessem muita escolha, assumiam as tarefas árduas da fronteira, participando de maneiras

² “A sociedade é um mestre de obras muito exigente, mas eu diria, para conforto e segurança, monte como um homem!” (*Tradução minha*).

³ Trata-se das linhas de cumeada na América do Norte que separam duas bacias hidrográficas e vêm a associar-se a uma realidade geopolítica que define o que se conhece como o Oeste do país - historicamente, ‘o Velho Oeste’.

diversas, como fazendeiras, vaqueiras, performers do rodeio, e mesmo como bandidas ou foras-da-lei! Portanto, também se encontravam envolvidas de formas complexas nos processos de construção da nação que poderiam ou não ter um significado maior dentro da vida particular de cada uma delas. O fato de que o estado ocidental de Wyoming tenha legalizado o direito das mulheres ao voto no final do século XIX, muito antes da vitória nacional do sufrágio feminino, é em si evidência do impacto de um modo de vida diferente – de mulheres cujo trabalho e inserção social quebrava os moldes normativos da feminilidade euro-americana do seu tempo – sobre a agenda das instituições políticas.

Na literatura e história da América Latina, terreno fértil para pesquisas pioneiras, encontramos já figuras icônicas de mulheres da fronteira. Maria Moura, a heroína do romance *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz, que conta uma história de lutas por terra e justiça, é tão boa cavaleira quanto qualquer um dos homens que ela comanda. Digno de destacar é que esta personagem literária não é apenas projeção de um desejo por protagonismo feminino, pois bem pode ter ser inspirada em figuras ‘da vida real’ como a *cangaceira* nordestina Maria Bonita como inspiração (FILHO; MANOEL, 2013). Desde o outro extremo geográfico deste país de culturas regionais tão diversas, vem a figura legendária e histórica de Anita Garibaldi, amplamente apropriada como exemplo por mulheres contemporâneas de Rio Grande do Sul e outros estados nas suas lutas para legitimar seu próprio espaço dentro de uma cultura e tradição equestre popular (ADELMAN, BECKER, 2013; SANT’ANA, 1993).

Christian McEwen (1997) nos acrescenta ricos exemplos da empiria, e também da literatura sobre que desafiam expectativas sociais e abraçam a vida numa busca de realização individual e social na qual um parceiro equino se destaca. Os textos antologizados por ela mostram como a *díada menina/equino* faz parte de muitas narrativas do final do século XIX e início do século XX sobre meninas que se identificam com os desafios físicos e emocionais da natureza, da vida no sítio, granja ou fazendo, ao ar livre, em terras selvagens ou na fronteira. A figura da *tomboy* - menina adepta a práticas e atitudes associadas culturalmente aos meninos - se apresenta como alternativa às restrições da narrativa convencional da ‘bondade’ no sentido de dedicação à uma esfera domesticada e feminilizada, obedecendo e servindo aos outros. Desta maneira o equino, o muitas vezes idealizado facilitador de aventura, viagem e conquista humanas, se torna expressivo parceiro de meninas e mulheres que encaram desafios físicos e existenciais que implicam também a superação de arranjos e normas de gênero.

Sentindo/ tornando-se/ livres e selvagens? (Podem os cavalos nos fornecer esta conexão?)

Que fizemos, eu e o cavalo, nós os que trotam no inferno da alegria de vampiro? Ele, o cavalo do Rei, me chama. Tenho resistido em crise de suor e não vou. Da última vez em que desci de sua sela de prata, era tão grande a minha tristeza humana por eu ter sido o que não devia ser, que jurei que nunca mais. O trote, porém, continua em mim. Converso, arrumo a casa, sorrio, mas sei que o trote está em mim. Sinto falta dele como quem morre.

Clarice Lispector

Walter Putnam, um historiador cuja pesquisa “gira em torno de como os animais figuram em nossos sistemas humanos de significação e como entram nos recintos mais profundos de nossas paisagens culturais” percebe que desde a antiguidade até os tempos modernos, os outros animais ocupam um lugar proeminente na construção de mitos colonialistas sobre o selvagem, os quais, à sua vez, se utilizam para justificar projetos modernos de expansão e colonização (citado por DEMELLO, 2012, p. 82). Sua abordagem possui fortes pontos de convergência com estudos feministas que, envolvidos em trabalho interdisciplinar sobre poder, transgressão e a subjetividade de mulheres, procuram as rotas para a subversão das forças de ‘domesticação’ e disciplinamento. Há neste movimento correntes diversas, incluindo o popular romantismo New Age (como o *bestseller* de Estes, *Women who run with wolves* (1996), a crítica pioneira da ‘segunda onda’ (BORDO, 1999; BROWNMILLER, 1986), o feminismo pós-colonial que se conecta diretamente com a crítica do império que Putnam (citado por DEMELLO, 2012) promove, e o *queering* muito atual de Jack Halberstam (2005; 2014).

Halberstam, que em um momento anterior já nos conduziu por terrenos pouco mapeados como as sexualidades dissidentes e vidas transgêneras do Oeste rural da América do Norte (2005), dá agora um novo passo adiante, propondo que repensemos nossas metáforas do «selvagem» (*the wild*). Assim, num recente texto que leva o título *Wildness, loss and death*, Halberstam tece conexões entre “raça, anarquia, punk, sexualidade, desejo, animais/*pets*/crianças, música, ‘alta’ e ‘baixa’ teoria, o selvagem como novo termo para a vitalidade queer e o selvagem como um tipo de empreitada queer-ecocrítica” (HALBERSTAM, 2014, p. 138, *tradução minha*). Na mesma época, numa conferência incisiva proferida no Goldsmith’s College (UK), explicou o sentido destes entrecruzamentos. “O selvagem seria um conceito que, dado seu “contexto colonialista”⁴ tornou-se significativo de

um “Outro colonial”, o par inferior do Oeste “civilizado,” e assim foi aplicado a pessoas, lugares e animais não humanos. Porém, segundo Halberstam, hoje o conceito pode ser repensado subversivamente, para nos guiar na construção de novas formas de (inter)subjetividade e política. Assinala que a conexão entre humanos e outros animais é uma parte intrínseca desta empreitada, inicialmente como metáfora (animais/ o selvagem/a liberdade se opondo a humanos/ encarceramento/ (meras) fantasias de liberdade), mas demandando ser empurrado para além do meramente metafórico. Assim, Halberstam pergunta se os animais não humanos podem ser alguma coisa “além de uma alegoria da nossa relação com o mundo, se podem, na provocação e na práxis, nos levar além de “lógicas que nos prendem e não nos permitem pensar diferente”, em direção a novos espaços/lugares, talvez aprendendo a “fazer hierarquia de maneira diferente”, para enveredarmos por caminhos políticos nos quais a vulnerabilidade e a força não sejam vistas como termos diametralmente opostos.

Cavalos, como acabo de argumentar, têm ocupado um lugar singular como significante do aprimoramento da liberdade humana, no sentido metafórico e físico, já que sua parceria com os humanos, a partir de características singulares de velocidade, agilidade e mobilidade – é histórica e biosocialmente sem igual. Contudo, há um paradoxo presente no fato de que as mulheres – e os homens – procurem recuperar “o selvagem perdido” (*lost wildness*) através de uma relação com um animal domesticado que é um elemento chave da construção humana do social e do cultural há milhares de anos. Ao mesmo tempo, na medida em que a sociedade ocidental moderna não poupou esforços na construção e reforço de um abismo entre nossa ‘humanidade’ e nossa ‘animalidade’ (denegada, reprimida), também parece fazer sentido olhar para os equinos como mediadores que tem a capacidade de nos ‘devolver’, mesmo de forma parcial, algo que foi tão tragicamente perdido ou desconectado da vida social no ocidente moderno. Este paradoxo está claramente expresso no esporte-espetáculo do rodeio, visto por Arluke e Bogdan como particularmente revelador das contradições da “incongruente postura com os animais” (2014, p. 15) das sociedades modernas e constituído como ritual “de domesticação cujo sentido e apelo toma seu folego da luta humana para definir nosso lugar na natureza” (2014, p. 16, *tradução minha*). Estes autores se dirigem também à “generificação desta simbologia do domado e do selvagem” apontando que historicamente, entre as gerações pioneiras de participantes e estrela de rodeio havia não poucas mulheres. Estas eram frequentemente representadas como competentes porém glamorosas, “tanto cooperativas quanto combativas” na relação com o gado bovino e os equinos (2014, p. 27). Contudo, conforme o esporte

do rodeio evoluía no sentido de se tornar uma forma de espetáculo cada vez mais popular, as mulheres foram gradativamente afastadas dos aspectos, facetas e sentidos “selvagens” para ficarem alocadas claramente do lado “domado” do binarismo, em uma espécie de reconciliação com as normas e as expectativas sociais.

Ellen Singleton é outra estudiosa que reflete sobre a importante presença do cavalo em narrativas de mulheres acerca de liberdade e aventura. Em um texto no qual foca principalmente a literatura infanto-juvenil, argumenta que apesar de uma certa ambivalência na mesma em relação à capacidade das meninas de confrontar e superar desafios físicos exitosamente, para meninas e meninos, os equinos

viraram um meio através do qual o protagonista podia mostrar sua coragem e sua proeza física. Com um equino como parceiro, um herói ou uma heroína podia chegar a um lugar (ou ir embora) de maneira dramática, conduzir uma perseguição até perder o fôlego, viajar longas distâncias e ainda reter energia suficiente para lutar contra o mal na chegada, salvar um amigo ou ser salvo no último momento através da lealdade e bravura de seu cavalo. Com parceiros tão poderosos e aliados de quem as meninas pudessem buscar apoio ou ajuda, muitas das sutis preocupações levantadas por suas atividades pouco convencionais (e o obvio prazer que obtinham ao praticá-las) podiam esquivar-se (SINGLETON, 2013, p. 97, *tradução minha*).

Fazendo interface com questões de gênero, a extensa pesquisa feita por Chevalier sobre a representação das relações entre humanos e equinos no cinema e na tradição literária das sociedades ocidentais também aponta para a associação do equino com desafios físicos e aventura. Seu objetivo principal é revelar uma mudança significativa nos padrões culturais: o cavalo é visto mais como facilitador das realizações humanas que como sujeito ou “parceiro”; isto se modifica conforme os equinos adquiram um papel cada vez mais psicologizado, como uma espécie de “alter ego” para pessoas que cada vez mais são do sexo feminino. A tese de Chevalier coincide com a percepção de Singleton que, nas histórias contemporâneas sobre meninas e cavalos, o foco passa da “aventura” ao “cuidado”: “a relação com um cavalo que sofre pode ajudar a menina que também sofre, aliviando uma parte do estresse que as meninas vivenciam no cotidiano” (SINGLETON, 2013, p. 108, *tradução minha*). Assim, o hoje extenso acervo literário, fílmico e até televisivo de *horse and pony stories* que em várias partes do mundo (as autoras tratam dos universos literários e mediáticos anglo e francófonos) tem como público alvo a juventude de sexo feminino evidencia não apenas

a feminização das práticas equestres nas sociedades ocidentais contemporâneas, mas, sob escrutínio, sugere uma certa perda de ‘força subversiva’, no discurso e na prática.

Já no século XXI, é importante considerar como a internet e as formas de discurso cultural que a própria internet promove ou favorece permitem uma intensificada produção e circulação sobre o tema “mulheres e cavalos”, vinculadas também à mercantilização crescente de discursos e práticas do nosso cenário pós-moderno. O mundo digital que rapidamente expandiu e absorveu uma boa parte da produção e disseminação cultural contemporâneas nos fornece redes sociais como Facebook e Instagram para examinar; há muito para desvendar e interpretar nas narrativas que circulam via Internet e que costumam dar centralidade à ‘textualidade’ da imagem. Quando eu iniciei minhas primeiras tentativas de ‘surfear’ a internet para ir em busca de representações atuais da relação entre mulheres e equinos, me rendeu uma plethora de imagens que evocavam a vertente mais convencionalmente erotizante como na lenda de Godiva da qual falei no início deste capítulo. Dentro destas, não pouco expressivas foram as muitas jovens que se retrataram com seus cavalos de formas sutil ou abertamente erotizadas. Por outro lado, devemos considerar as dificuldades em traçar uma linha divisória entre a afirmação de um eu feminino que *inclui* a expressão de um self erótico e sensual e uma auto-representação que apela fortemente para o que certa literatura feminista clássica chamou do “olhar masculino” – e logo em seguida quis rever (KAPLAN, 1991; MULVEY, 1999). Há de fato centenas de grupos no Facebook e outras mídias sociais que se destinam às cavaleiras e às culturas equestres femininas (nos últimos tempos, me chamaram a atenção os grupos organizados especificamente para cavaleiras na terceira idade, e para cavaleiras acima do peso), e o que inicialmente identifiquei são duas vertentes que podem ou não incluir elementos de “auto-objectificação”⁴: uma que enfatiza a conexão entre mulheres e cavalos como sustentando meninas e mulheres que são fortes, independentes e fisicamente competentes e outra – em certa medida, complementar – que se centra em noções de afetividade, cuidado, parceria e reciprocidade entre equinos e humanos (‘humanas’, especialmente).

⁴ Ver Sibilia (2015) para excelente discussão sobre as formas de performatividade e subjetivação da nossa época midiática atual.

Conclusões: práticas, discursos, desafios

Anos de pesquisa sobre cavaleiras brasileiras em diversos meios de esporte e lazer me revelaram que a relação entre estas mulheres e meninas e seus equinos são vivenciadas por elas como fornecendo rotas singulares para a experiência e a expressão. Por exemplo, para as meninas e as mulheres que apenas duas décadas atrás foram aceitas como parceiras e participantes no rodeio campeiro do sul do Brasil, são estas atividades que as permitem viver a valorização de tradições equestres rurais cuja história foi construída discursivamente (mas com significativas brechas na prática) como masculinas (ADELMAN; BECKER, 2013). As mulheres que competem no hipismo clássico, esporte de elite, nos níveis amadores e profissionais foram muito contundentes em rejeitar tentativas masculinas de diferenciar e minimizar seus talentos e habilidades como amazonas. Elas enfatizaram tanto o desafio quanto o prazer em fazer parte deste tipo particular de conjunto humano-animal e o quanto essa experiência havia servido de força motriz às suas vidas, permitindo, inclusive, a definição recorrente das amazonas como um tipo de “mulher extraordinária” que, por suas atitudes relativas ao risco, à coragem e à ousadia, as distinguia das mulheres mais convencionais da mesma classe social (ADELMAN, 2004).

Diferenças e ambivalências abundam. As mulheres podem reproduzir visões normativas sobre sua relação com os equinos (como cuidadoras, ou como lindas Godivas, entre outras), mas podem também construir representações mais transgressivas dela, identificando-se implícita ou explicitamente com “a natureza selvagem” e com a desobediência às regras patriarcais que fazem esforços constantes para domesticar e conter seus corpos e mentes. Como uma vez sugeriu Teresa de Lauretis, ao falar sobre as dificuldades que as mulheres encontram ao querer se libertar de formas hegemônicas de “significar a mulher”, mesmo na nossa luta para expandir as possibilidades e horizontes e subverter definições limitadoras, a liberdade e a emancipação são sempre elusivas: estamos sempre e simultaneamente “dentro” e “fora” dos controles ideológicos do poder patriarcal. Neste sentido, é possível que a contribuição deste “Outro animal” seja de um enorme valor – revelando-se nos momentos em que o cavalo e a cavaleira se unem, tornando-se um, tornando-se um um-outro”, numa junção que, mesmo temporária e parcial, ofereça uma fuga daquilo que é puramente convenção humana.

Figura 1 – Irmãs paranaenses



Crédito da imagem: Miriam Adelman.

Referências

ADELMAN, M.; KNIJNIK, J. Introduction – Women, men and horses: looking at the equestrian world through a ‘gender lens’ In: ADELMAN, M.; KNIJNIK, J. (Orgs.) *Gender and equestrian sport: riding around the world*. Heidelberg: Springer, 2013. p. 1-14.

ADELMAN, M. BECKER, G. Tradition and transgression: women who ride the rodeo in southern Brazil In: ADELMAN, M.; KNIJNIK, J. (Orgs.). *Gender and equestrian sport: Riding around the world*. Heidelberg: Springer, 201. p. 73-90.

ADELMAN, M. O desafio das amazonas: a construção da identidade de mulheres como atletas e amazonas do hipismo clássico (salto) brasileiro. In: SIMOES, A.C.; KNIJNIK, J. (Org). *O mundo psicossocial da mulher no esporte*. São Paulo: Aleph, 2004.

ARLUKE, A.; BOGDAN, R. Taming the wild: rodeo as human-animal metaphor. In: GILLET, J.; GILBERT, M. (Orgs.). *Sport, animals and society*. New York: Routledge, 2014. p. 15-34.

BLANTON, H.F. *Ethel Tweedie: Could her simple ride tear Victorian society apart?* Disponível em: <<https://ladiesindefiance.com/2013/01/14/Ethel-tweedie-could-her-simple-ride-tear-victorian-society-apart>>.

BOGAN, L. *Women*. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43693>>.

- BORDO, S. *Twilight zones: the hidden life of cultural images from Plato to O.J.* Berkeley: University of California Press. 1999.
- BROWNMILLER, S. *Femininity*. Walpole: Hunter Publishing, 1986.
- BRUMBERG, J. *The body project: an intimate history of American girls*. New York: Vintage. 1998.
- BIRKE, L.; THOMPSON, K. *(Un)stable relations: horses, humans and social agency* (Routledge Human-Animal Studies Series) New York/London: Routledge, 2017.
- CHEVALIER, S. P. Popular horse stories and the invention of the contemporary human-horse relationship through an alter ego paradigm. *Journal of Sports Science*, v. 5, p. 119-137, 2017. Doi: 10.17265/2332-7839/2017.02.007.
- DAVIS, D. L; MAURSTADT, A. *The meaning of horses: biosocial encounters*. London/ New York, 2016.
- DE MELLO, M. *Animals and society: an introduction to human-animal studies*. New York: Columbia University Press, 2012.
- DONOGHUE, D. *Lady Godiva: a literary history of a legend*. London: Wiley-Blackwell, 2002.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. *Quest for excitement: sport and leisure in the civilising process*. Collected Works of Norbert Elias (Book 7). Dublin: Univ College Dublin Press, 2009.
- ESTES, C. P. *Women who run with the wolves: myths and stories of the wild woman archetype*. New York: Ballentine Books, 1996.
- FILHO, J.A.; MANOEL, L.S. História e ficção: desconstruindo as ‘Marias’ a partir das personagens Maria Bonita e Maria Moura. *XIII Encontro da ABRALIC Internacionalização do Regional 10 a 12 de outubro UEPB/UFCG – Campina Grande, PB. 2012*. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2012_1434243287.pdf>.
- FORREST, S. *If wishes were horses: a memoir of equine obsession*. London: Atlantic Books, 2012.
- HALBERSTAM, J. *In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives*. New York: New York University Press, 2005.
- HALBERSTAM, J. *The wild: the aesthetics of queer*. Disponível em: <anarchy/https://www.youtube.com/watch?v=ZDP4lcoZ9s4>.
- HALBERSTAM, J. Wildness, loss, death. *Social Text*, 121, Winter. 2014.
- HODGSON, B. *No place for a lady: tales of adventurous women travelers*. Berkeley: Ten Speed Press, 2002.
- JORDAN, T. *Cowgirls: women of the american west*. Lincoln, NE: Bison Books, 1992.
- KAPLAN, E. A. *Women and film: both sides of the camera*. London/New York: Routledge, 1991.
- LISPECTOR, C. *Seco estudo de cavalos*. Disponível em: <<https://www.revistaprosavervoarte.com/seco-estudo-de-cavalos-clarice-lispector/>>.

- McEWEN, C. *Jo's girls: tomboy tales of high adventure, true grit and real life*. Boston: Beacon, 1997.
- MIDKIFF, M.D. *She flies without wings: how horses touch a woman's soul*. New York: Dell, 2004.
- MULVEY, L. Visual pleasure and narrative cinema. *Film theory and criticism: introductory readings*. In: BRAUDY, L.; COHEN, M. (Orgs.). New York: Oxford UP, 1999. p. 833-844.
- PIERSON, M.H. *Dark horses and black beauties: animals, women, a passion*. New York: W.W. Norton, 2001.
- RAYMOND, C. *Women photographers and feminist aesthetics*. London/New York: Routledge, 2018.
- RITVO, H. On the animal turn. *Daedulus*. Out. 2007, p. 118-122.
- SANT'ANA, E. *A cavalo, Anita Garibaldi!* Porto Alegre: AGE, 1993.
- SERRANO, S. *Mulheres viajantes*. Lisboa: Tinto da China, 2014.
- SIBILIA, P. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, v. 17, n. 3, p. 353-364 set./dez. 2015.
- SINGLETON, E. Romancing the horse: adventure and femininity in juvenile equine fiction for girls. In: ADELMAN, M.; KNIJNIK, J. (Orgs.). *Gender and equestrian sport: riding around the world*. Heidelberg: Springer, 2013. p. 91-110.

‘Nova’ política de produção da posição de mulheres como esportistas a partir de hashtags no Instagram

*Caterine de Moura Brachtvogel
Maria Simone Vione Schwengber*

Hashtags esportivas como mediadoras de políticas discursivas

Tomamos como ponto de partida, neste artigo, uma hashtag encontrada nas redes digitais: #JogaQueNemMulher¹. O intuito é apontarmos elementos que respaldem nosso objeto de estudo e a base teórica-metodológica que pretendemos estabelecer acerca da referência da linguagem como aquilo que habita as hashtags, habilita as palavras, compõe os discursos e assegura a comunicação. É na linguagem e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Podemos dizer que há uma produção do humano historicamente marcada pelas práticas discursivas, como afirma Foucault (2008).

A prática discursiva que tomamos como ponto de partida para a discussão foi tema de abertura em uma campanha veiculada pelo programa Globo Esporte, da Rede Globo, produzido pela afiliada RBS TV do Rio Grande do Sul, a #JogaQueNemMulher². Observamos que a campanha se desdobra em uma prática discursiva em forma de poesia, que chama para a enunciação de uma menina que se despede do rosa e de um estilo passivo:

Menina nasce cor de rosa
Laço de fita, coroa de princesa,
Mas quando cresce, SURPRESA!

¹ Toda vez que utilizado o símbolo #, realiza-se a leitura de hashtag.

² Reportagens exclusivas que discutem a situação do futebol feminino no Rio Grande do Sul e o incentivo à sua prática. Junto ao conteúdo produzido, o público também foi chamado a participar do movimento de apoio à presença das mulheres no esporte.

A boneca fica de lado,
em vez de vestido, bermuda e camiseta.
No pé, um tênis surrado
e um sonho na cabeça.

A bola que rola para ele,
rola igualzinha para ela,
e a menina que virou mulher
quer viver com ela no pé.

Joga bem, feito homem.
Mas para ser ainda melhor,
Como todo mundo quer,
Jogar bem também pode ser...
#JogaQueNemMulher

Ao escolhermos a análise do discurso na perspectiva foucaultiana, olhamos para os enunciados, como os dessa poesia, na particularidade de suas marcas linguísticas, na direção de pensarmos as formulações que ajudam a construir a posição discursiva da mulher que joga. Tais enunciações sugerem que, em parte, algumas meninas-mulheres contemporâneas estão trocando o estilo boneca, por tênis, bola e gramado³, e produzindo eco no dito: ‘passa a bola’, ‘*joga bem*’, ‘*joga que nem mulher*’, ‘sim, sou mulher e jogo futebol’, ‘faço esporte’. Esses enunciados parecem servir como um parâmetro flexibilizador da certeza: ‘futebol não é coisa apenas de homem, é também coisa de mulher’.

O Instagram e as hashtags têm sido utilizados para incentivar o crescimento do esporte das mulheres no Brasil. Hashtag, como destaca Hollanda (2018, p. 47), foi eleita “[...] como a principal ferramenta política do feminismo [...]”. Partindo dessa premissa, entendemos a emergência das hashtags e as implicações de suas enunciações como uma nova cultura política, que força a tratar, ou ainda, a pensar a posição das mulheres sob a posição de integração, mobilização, valorização e igualdade de participação.

As hashtags produzem consequências sócio-políticas e reatualizam as relações de forças entre os que enunciam, os ouvintes e os leitores. Compreendemos estas como práticas linguísticas discursivas e enunciativas resultantes de disputas de reconhecimento e de afirmação de determinadas

³ Brachtvogel (2017) sinaliza que, em cada momento histórico, há processos específicos de socialização dos sujeitos, que vão responder pela internalização de certos traços da sociedade em que se inserem e vivem. As posições de sujeito assumidas pelas mulheres passam a simbolizar aquilo que realizam, passam a estar em constante transição.

posições, no caso, aqui, das esportivas. As hashtags possibilitam novos encaideamentos de laços sociais, podendo produzir modos de representações que se oferecem às subjetividades contemporâneas.

As hashtags são marcadas pela voz das mulheres; como destaca Costa-Moura (2014), entendemos que essa tendência foi especialmente acentuada no ano de 2018. A luta pela fala e pela palavra só existe imersa em determinadas situações, em certas disputas, como nos ensina Foucault (2010). Até as mais desconectadas do assunto não têm como não perceber a força das hashtags. Os olhares de outras mulheres podem assonar a ideia das hashtags, produzindo um eco, uma rede discursiva. As mulheres parecem estar dispostas a entrar no jogo – desde a mulher atleta profissional à da bilheteria, da apresentadora de TV à agente de segurança, da árbitra à praticante amadora e à torcedora.

Posicionamos as hashtags como espaços para tensionar, problematizar a presença, o lugar das mulheres nos interstícios de suas igualdades e das suas diferenças, o que, por consequência, se desdobra em campanhas de conscientização no campo das relações de gênero. Entendemos a criação e uso das hashtags como formas políticas de lutar por posições de igualdade e desestabilizar as hegemonias masculinas e os machismos e preconceitos estabelecidos e enraizados na esfera esportiva. Como afirma Goellner (2005), o esporte ainda é uma prática considerada como masculina, pois, em seus diversos âmbitos, os homens estão em maior número; por exemplo, em posições de técnicos e representantes esportivos em clubes profissionais e também na esfera do lazer. A inserção das mulheres tem se dado de forma lenta.

Notamos que o uso das hashtags tem ajudado, no tempo presente, a produzir visibilidades para as mulheres em diferentes espaços públicos, inclusive nos esportes, inscrevendo-se em uma nova temporalidade e em outra existência: uma política do direito de aparecer, de existir (BUTLER, 2018). Podemos dizer que há uma emergência de certa economia dos discursos esportivos e das mulheres nas redes digitais. O termo economia, aqui referido, é utilizado na concepção foucaultiana de administrar, conduzir e gerir a própria vida (FOUCAULT, 2008). Propomos pensar sobre o quanto as hashtags destes novos tempos abrem-se como espaços de diferentes educabilidades, considerando o da condição e posição da mulher esportista.

Para Foucault (2008, p. 15), as “[...] condições de emergência estão inscritas nos discursos – eles delineiam a inscrição em formações discursivas que sustentam os saberes em circulação numa determinada época”. Ainda, “[...] a formação discursiva se define, [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, determina o que pode ocupar determinada posição para concretizá-la” (FOUCAULT, 2008, p. 43). Em termos

foucaultianos, a posição de sujeito é historicamente produzida dentro de uma conjugação de estratégias que se propiciam aos sujeitos. Os sujeitos, na análise de discurso, são subjetivados, na medida em que se projetam suas situações, lugares e posições no mundo.

A seguir, destacamos algumas das hashtags esportivas encontradas no Instagram, a partir da busca de #JogaQueNemMulher, para lançar luzes sobre a posição das mulheres esportivas nas redes digitais.

Quadro 1 – Amostragem das hashtags esportivas no Instagram

Hashtag	Temática	Número de postagens públicas (12/12/2018)
#Mulheresquetreinam	Postagens de mulheres que se envolvem com diversas práticas corporais e esportivas, realizando-as em diversos espaços.	1.100.000 postagens
#Mulheresquecorrem	Postagens de mulheres que praticam corridas, de cunho participativo e competitivo, individual e em grupo.	200.000 postagens
#Mulheresquelutam	Postagens de mulheres praticando lutas, combates, artes marciais.	71.000 postagens
#Mulheresquepedalam	Postagens de mulheres que se mobilizam na participação de práticas de ciclismo, tanto competitivas, quanto recreativas.	38.300 postagens
#Mulheresquemalham	Postagens de mulheres que participam de práticas corporais e esportivas, principalmente de musculação e treinamento funcional.	35.000 postagens

#Mulheresqueescalam	Postagens de mulheres que efetivam atividades de aventura, como rapel, escalada e caminhadas em montanhas.	24.600 postagens
#Mulheresquetreinampesado	Postagens de mulheres que realizam práticas corporais e esportivas de forma intensa, principalmente musculação.	38.600 postagens
#Mulheresquetreinamcomestilo	Postagens de mulheres em práticas corporais e esportivas usando roupas esportivas estilosas, exaltando as roupas esportivas de mulheres.	6.724 postagens
#Mulheresquetreinamtododia	Postagens que enaltecem mulheres que cotidianamente têm como objetivo treinar práticas corporais e esportivas. Forte tendência de produção de mulheres esportivas.	1.389 postagens
#JogaQueNemMulher	Campanha da RBS TV para a participação de mulheres gaúchas no futebol feminino.	1.295 postagens
#Mulheresquetreinabraço	Postagens de mulheres que fazem práticas corporais e esportivas para membros superiores, rompendo com o tabu de que exercícios para braços são só para homens.	907 postagens
#JogaQueNemMenina	Postagens de meninas que jogam futsal ou futebol.	557 postagens

Fonte: As autoras (2018).

Podemos perceber que a #JogaQueNemMulher tem um número de postagens baixa (1.295) se formos compará-la com as demais. Isso também se deve ao fato de essa hashtag ter sido vinculada a um programa de televisão e não ter sido lançada direto nas mídias digitais. Como destacamos anteriormente, o ápice do uso de hashtags por mulheres foi no ano de 2018, potencializando os espaços ocupados por mulheres. A partir da #JogaQueNemMulher, que se referia à prática do futebol por mulheres, o termo esportista ganhou mais espaço. Tomamos como esportistas aquelas mulheres que se mobilizam e se envolvem em práticas esportivas, sem necessariamente tê-las como profissão.

Hoje com o espraiamento da cultura do fitness para os diversos âmbitos da vida humana (SCHWENGBER; BRACHTVOGEL; CARVALHO, 2018), os termos jogar e treinar apresentam-se paralelamente, produzindo novas e outras práticas discursivas e não-discursivas. No quadro acima, observa-se um universo de diferentes práticas corporais e esportivas. Isso representa, no nosso ponto de vista, um avanço no que diz respeito à ampliação da via esportiva para as mulheres. Do conjunto dessas hashtags, neste artigo, escolhemos operar a partir das #Mulheresquetreina, uma vez que essa é uma das mais populares e acessadas. Propomo-nos a responder a seguinte questão: como as hashtags têm sugerido uma nova política que congrega estratégias e formas de posições das mulheres como esportistas?

Caminhos metodológicos

Para este estudo, a partir da utilização da #Mulheresquetreina no Instagram, a produção dos dados foi organizada por etapas. Iniciou-se com um mapeamento da #Mulheresquetreina no Instagram (15/05/2018), seguido da criação de três critérios de inclusão das postagens (20/05/2018): 1) As postagens só poderiam ser selecionadas a partir de perfis públicos e abertos⁴; 2) As postagens selecionadas deveriam fazer uso da hashtag #Mulheresquetreina; 3) As postagens não poderiam ser de perfis caracterizados como 'Pessoa Pública' (o perfil com essa característica normalmente

⁴ Para esta pesquisa optou-se por analisar um perfil aberto e público, não precisando a autorização do usuário. Sabendo das implicações sobre a privacidade dos sujeitos mesmo numa rede social pública, escolhemos por operar com dados já expostos, ou seja, deixados disponíveis e abertos por sua criadora. Mesmo assim, ainda consideramos necessário ocultar algumas informações de identificação do perfil e das postagens. O usuário pode configurar sua conta para determinar informações em seu perfil e quem pode visualizá-las. Então a política de privacidade do Instagram não garante que as informações dadas pelo usuário não sejam utilizadas por demais usuários da rede.

é associado a pessoas famosas, como se fosse um “perfil oficial”). A terceira etapa foi a organização de seis categorias características para que as postagens selecionadas pudessem ser encaixadas⁵.

A produção dos dados foi realizada por método não probabilístico (SILVA, 2013), refinando-se no decorrer dos 211 dias de acompanhamento da hashtag, até fechar-se na seleção das mulheres, autoras das publicações. Considerando que as redes sociais têm um alto número de movimentações diárias, e não havendo um tempo mínimo para observação em um estudo não-probabilístico, delimitamos, para compor a amostra, o acompanhamento durante 211 dias, demarcado o dia 12 de dezembro de 2018 para seleção da amostra.

Para realização do método não probabilístico, as categorias fizeram-se necessárias, tendo sido preciso eliminar algumas postagens, uma vez que não possibilitaram uma resposta à nossa pergunta. Para a seleção da amostra, além de serem levados em conta os critérios de inclusão e as categorias criadas, o critério seletivo foi de ‘maior número de curtidas’.

Para captura das postagens, realizada na versão do Instagram para computadores, foi utilizado o recurso de PrintScreen, que é a captura de tela. A seleção de postagens a partir do que já fora apresentado e destacado resultou em seis postagens de seis mulheres diferentes.

A participação, mobilização e valorização pública como pontos de valor da dimensão esportiva nos discursos das hashtags

Neste estudo, a partir da pergunta e considerando as características do conteúdo de cada perfil selecionado, optamos por analisar, com abordagem de Análise de Discurso de viés foucaultiano, apenas um perfil, o de Mariana (nome fictício). A seguir, apresentamos a parte inicial do perfil de Mariana:

⁵ Criação das categorias explicativas: 1) Mulheres realizando práticas corporais e/ou esportivas; 2) Venda de roupas e acessórios esportivos; 3) Alimentação saudável e fitness; 4) Memes fitness; 5) Dicas fitness e frases motivacionais; 6) Professoras de academias/ personal trainer.

Figura 1 – Perfil de Mariana no Instagram



Fonte: Instagram (12/12/2018).

O Instagram é um meio com estratégias particulares, pois despreza a mediação representativa horizontal e possibilita ao sujeito a edição e os recortes das cenas de seu mundo (SILVA, 2013). Há nisso um sujeito que compartilha conhecimentos e experiências particulares. Isso altera a forma como interagimos e nos apresentamos perante os outros. O Instagram recorre a um código de linguagem visual e textual para a transmissão de determinadas mensagens. A criação dos conteúdos visuais, sejam eles imagens, montagens, vídeos ou fotografias, entre outros, tem sido a lógica utilizada para publicizar parte da vida.

Muitas das postagens são acompanhadas de fotografias. Barthes (2008) destaca a importância da fotografia como um ato de lembrança de momentos, de seres e de coisas. Para ele, o ato de fotografar momentos está vinculado a uma especificidade existencial de ter um produto fotográfico. Este produto – no caso, a imagem – permite constituir escolhas, apoiadas principalmente em gostos, explicitando aspectos existenciais e pessoais de cada sujeito, que são enunciados enquanto tais. O autor (2008) ainda salienta que o fotógrafo deve ser pensado ao mesmo tempo como o sujeito que realiza e organiza a foto, 'a cena do seu mundo vivido', e como o educador de olhares, que realiza ações participantes de experiências sociais.

A fotografia é única e distingue-se por si só (BARTHES, 2008). A arte de fotografar tem dois momentos. No primeiro, a fotografia captura o notável, o que é para surpreender (a quem quer que seja); no segundo, determina o notável: uma vivência que pode ser congelada em um momento.

Para Barthes (2008, p. 57), esses momentos caracterizam “[...] o ponto mais sofisticado do valor [...]”. O valor apresenta-se como o conteúdo da foto, de maneira que é particular e passa a transmitir uma mobilização pessoal.

A postagem por meio de fotos articula um pouco daquilo que Barthes (2008) sinaliza como ‘habitável’. Para o autor, as fotos fazem com que a pessoa que as vê se sinta com vontade de estar lá, de vivenciar determinada experiência ou valor. A postagem pode transmitir uma ideia de mobilizar de maneira a instigar a participação. Mesmo tendo vivido em outra época, antes mesmo do advento do Instagram, que possibilita a circulação de imagens de forma ininterrupta, Barthes (2008) apontou que a idade da fotografia é dada quando o privado invade o público. A dimensão privada exposta e consumida na esfera pública constitui a criação de um novo valor social.

Ancoradas nos ‘pontos sofisticados de valor’, discorreremos a seguir sobre alguns elementos que são potencializados nas postagens e perfil de Mariana.

Figura 2– Postagem de Mariana



Fonte: Instagram (12/12/2018).

A fotografia é acompanhada do seguinte enunciado: “A alguns metros de cruzar mais uma linha de chegada. Cansada, sim... mas a alegria de ver aquele pórtico de chegada, fechando mais uma prova, vencendo a mim mesma a cada passo, essa é uma das melhores sensações, experiência”. Nota-se certa opção por um estilo ativo, esportivo e de corredora que se aventura pelos espaços públicos. Enuncia Mariana para seus seguidores: “Meia Maratona Internacional de Porto Alegre-RS - 21km 10/06/2018. A próxima já tem dia e horário, bora viver São Paulo”. Mariana apresenta-se como uma mulher ousada. O verbo ousar significa “*tentar, empreender com coragem, com audácia, atrever-se, ter o desplante de participar*”, e sua participação em duas maratonas, de certa maneira, qualifica-a dessa forma.

Mariana, como se vê na foto destacada anteriormente, apresenta o corpo em ação, mostra-se séria, atenta, envolvida, em movimento representado no gesto de correr, em uma condução ordenada de um ritual esportista. Posiciona-se como uma mulher inserida em ‘uma prática esportiva ao ar livre’, em um espaço público, em uma competição que envolve homens e mulheres⁶. Sua imagem, ao final de uma corrida extenuante, não apresenta sofrimento em função do esforço e potencializa a esfera da liberdade na busca de um discurso de ação, atenção e aparição no mundo público – o esportivo. Sua postagem enuncia que é uma mulher em trânsito, hoje em Porto Alegre, logo em São Paulo, pela via de participação esportiva em corridas.

Esse trânsito vivido por Mariana posiciona-a como uma ‘mulher contemporânea’, no sentido de que, mesmo casada e com uma filha (informações via perfil) – responsabilidades e cuidados que até um tempo atrás (casa, casamento e filhos) eram designados somente para a mulher –, ela consegue ter tempo para treinar, viajar e realizar provas de corrida. Quando Mariana se posiciona socialmente, declara quem é, do que gosta, a que dá valor, e assim por diante. Quando estamos dispostos a registrar momentos por meio de imagens, somos ao mesmo tempo aquele que julgamos ser, aquele que gostaríamos de ser, expondo-nos para sermos vistos como queremos, oferecendo nossa própria imagem para ser olhada. Imaginariamente, a fotografia representa o momento sutil em que não somos nem sujeito nem objeto, mas um sujeito que se torna um objeto para o fotógrafo (BARTHES, 2008).

Aqui destacamos o primeiro ponto sofisticado de valor das fotografias: a geolocalização. Mariana lança mão de um discurso técnico-científico de geolocalização – que é o *check-in* ou marcação do lugar onde está – que ajuda a destacar, a partir do enunciado em seu perfil, que mora no estado de Santa Catarina e que está participando de uma maratona em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Ainda indica, no enunciado da imagem, que a próxima corrida em que vai estar será em São Paulo.

Assim, os pontos sofisticados de valor são aqueles que, mais do que potencializar elementos da foto, apresentam e representam a subjetividade do sujeito que a tirou ou que está nela. Essa busca pela frontalidade é ligada aos valores culturais enfatizados, no caso, pelo perfil. Observamos mais um dos pontos, evidenciamos que está em curso uma noção de mulher ativa,

⁶ Foi apenas em 1967 que uma mulher participou de uma prova de maratona. Foi na Maratona de Boston, em que Katherine Switzer se inscreveu sob o codinome “K.V. Switzer” para que não identificassem seu gênero; ela completou os 40 km da prova. Somente em 1972 as mulheres puderam inscrever-se em maratonas, e em 1982 houve a primeira maratona feminina em Londres.

que se exercita e treina, como sinônimo de poder: poder exercer, poder exercitar-se, poder praticar, poder preparar-se. Preparar-se, aqui, é pensado para as disputas, os torneios ou competições esportivas – tem-se a regra ‘treinou-se para o jogo’.

O treinar é visto aqui como realizar de modo regular certa atividade, tornando-se hábil ou capaz mediante orientação e instrução. Para Vigarello (2008), o treinamento é uma pedagogia corporal em que se buscam novas qualidades, além de um domínio maior do corpo, de suas ações e efeitos. O treinamento também possibilita uma superação da condição física, produzindo um tipo físico para determinada tarefa. Podemos pensar, assim, de acordo com o perfil de Mariana, que ela treina e se exercita (musculação, pilates) para estar em forma para as corridas.

Arelado ao ponto da noção de uma mulher ativa, está o ponto de integração e valorização, que se apresenta pelo trânsito de Mariana nos espaços públicos. Assim como a fotografia, que sai do âmbito privado para o público, a circulação de Mariana, na medida em que participa das maratonas e provas de corrida em diversas cidades, torna suas práticas um ato público e também político. Como as maratonas são realizadas nas ruas das cidades, outros espaços tomam conta da vida; por exemplo, quando Mariana posta em seu perfil o treino diário na academia, no estúdio de pilates e ao ar livre na cidade.

Podemos afirmar que as mulheres brasileiras foram, paulatinamente, conquistando uma presença no mundo público como trabalhadoras e profissionais, em um vida mais pública e menos familiar. De fato, a mobilização de Mariana é observada aqui como ruptura e declínio da domesticidade feminina, em que o padrão da fragilidade e do recato da casa começa a ceder, abrindo-se um mundo mais amplo, inclusive o esportivo. Isso reforça as várias tentativas de quebrar as barreiras de igualdade de gênero. Algumas mulheres, de modo inconsciente, tornam-se aliadas em uma luta pela igualdade de direitos de participação nas práticas esportivas.

Além disso, outro ponto sofisticado de valor a destacar é a igualdade de participação para as práticas entre homens e mulheres. Estas passam encorajar a participação de outras mulheres nas práticas de maratona. As corridas produzem a sobreposição entre as distintas racionalidades de participações, pois ocasionam uma competição em espaços abertos da cidade, entre atletas de ponta, iniciantes e de lazer, além da participação de pessoas de diferentes idades, com diferentes níveis de treinamento e com várias expectativas e motivações (PRONI, 2011).

Vale destacar aqui uma experiência ímpar de integração entre os sujeitos, certa concretização da igualdade de participação por meio das práticas esportivas ou de uma vida ativa. A ideia da prática esportiva evidenciada pela #Mulheresquetreina e reforçada pelas postagens e perfil de Mariana é aquela destacada por Tubino (2010) em esporte-participação, em que o rendimento não é o principal foco. Entendemos que, em grande parte, as mulheres têm incorporado a luta para se apropriarem dos espaços esportivos existentes e/ou para criar novos.

Observamos também que Mariana projeta visibilidade para sua posição esportista e a amplia com a vida, pois se posiciona sobre outras dimensões, oferecendo um conjunto específico de apresentações e colocando em pauta as representações em um sistema de dispositivo, isto é, como se fosse “[...] máquina de fazer ver e de fazer falar [...]” (DELEUZE, 1992, p. 28). Ela se afirma na condição de mulher esportista e faz um movimento de associação e valorização, especialmente identificado ao utilizar hashtags com familiaridades e ligações: #correreminhavida #corrervelhinhajuntas #corracomonunca #amocorrer, reafirmando sua posição esportista. Ao associar essas hashtags à sua postagem, Mariana realiza um movimento de integração, aumentando os limites de ação em campos da educação, relacionamento, mobilização social e igualdade de participação nos esportes.

As redes político-discursivas das postagens que mantêm a #Mulheresquetreina são como as de Mariana. Ela se conduz pela prática esportiva da corrida de rua, refletindo-se na produção de uma ‘vontade de verdade’ de ser corredora. Seus discursos e fotos carregam representações que destacam suas ações, o que configura a produção de um tipo de sujeito esportista, além de remeter a outros enunciados que se tornam recorrentes em suas postagens: ‘correr está na minha vida; amo correr; correr é um exercício para qualquer idade; bora correr mulherada; aprendi a gostar de correr’. Parece-nos que dá ênfase a uma vivência esportiva que se aprende.

Observamos que Mariana se associa a imagens com referências específicas das práticas esportivas. A referência específica da condição esportista pode ser identificada em sua publicação quando ela faz uso das hashtags #personalTop #nutriTop #fisioTop, apresentando um suporte profissional ao seu ato de correr; esse é mais um ponto sofisticado de valor aqui apresentado. Quando usa as hashtags, ela se apropria de discursos científicos para ancorar sua prática esportiva. As atribuições dadas à sua personal trainer (Educação Física), à nutricionista (Nutrição) e à fisioterapeuta (Fisioterapia) conferem às suas postagens a articulação de várias ciências, dos discursos científicos em aliança (FOUCAULT, 2010).

Os discursos científicos são vistos aqui não no sentido de explicar as relações entre os sujeitos e os objetos, mas sim como relações de força que operam na contemporaneidade, como formas de poder que incidem sobre os sujeitos e as populações (SILVA, 2014). Os discursos científicos que se articulam têm a pretensão de verdades. Para Machado (2009), o discurso científico tem sido o lugar específico e próprio das verdades na contemporaneidade.

As relações entre os discursos científicos e o poder que a condição esportista carrega são simbolizadas no perfil de Mariana. Quase todas as suas postagens são referentes às práticas de corrida, musculação e pilates. Aqui a visibilidade da condição esportista está relacionada a um conceito de positividade (FOUCAULT, 2010), já que está presente em quase todos os momentos da vida compartilhados em seu perfil. O uso de diversas hashtags ainda nos possibilita pensar em uma interação do lado íntimo dos sujeitos em rede, em uma formação de referências pessoais (LEMOS, 2007).

Os discursos em aliança, como nos ensina Foucault (2010), personificam novas estratégias que auxiliam na produção da condição e posição de sujeitos esportivos. O que antes poderia ser considerado como uma prática simples e de passatempo, hoje, é percebido e vivenciado de uma forma mais ampla e complexa, envolvendo mais profissionais e espaços sociais. Esse movimento pode configurar e sinalizar o ‘habitável’ destacado por Barthes (2008), no qual a foto passa uma convicção e uma certeza de querer repetir o que está sendo visto.

Alguns apontamentos finais

Após esse percurso analítico, 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. Os pontos sofisticados de valor das postagens vêm com referências, com valores significativos do que se vive, que, por meio das hashtags, adentram na comunicação horizontal, a qual possibilita a criação de um meio de expressões pensando os significados esportistas. Deleuze e Guattari (1992) denominaram como agenciamentos coletivos de enunciações estas articulações que partem do sujeito e se relacionam aos formatos de visibilidade e narração no território das experiências, que aqui se espraiam pelas redes.

Neste caso, consideramos que isso diz muito sobre as lógicas contemporâneas de representação do eu, sobre os modos de subjetivação, de ser e estar em rede. O sujeito forma-se a partir de relações dialógicas que vivencia com as significações, sendo as relações potencializadas pelas diferentes me-

dições contemporâneas. Este trabalho pondera que as postagens e o uso da #Mulheresquetreinem reverberam os modos de produção subjetiva em territórios digitais que há bem pouco tempo não existiam, possibilitando uma mobilização das mulheres em diferentes lugares.

Com a utilização das hashtags na constituição de uma foto, na captura de ‘uma cena do mundo vivido’, pensamos no quanto uma postagem do Instagram com a #Mulheresquetreinem pode ser pensada a partir do conceito da dobra de Deleuze (1998) na constituição de uma subjetividade. A subjetividade se dá na dobra do lado de fora no lado de dentro. O lado de fora, que seria as culturas, dobra para dentro, constituindo pregas, em uma relação de força consigo, em um poder de afetar-se. Essas dobras são o que Foucault chama de processos de subjetivação. Essa força do fora, ao dobrar-se, cria um forro, uma dimensão interna e própria na qual o sujeito vai constituir-se (MARTINS, 2016).

Isso aponta o quanto somos afetados por elementos do fora, do cotidiano, das relações, da vida, e como tudo isso direciona as conduções das condutas das posições individuais, pensando-se aqui a condução de uma conduta coletiva esportiva por mulheres mediante as aprendizagens culturais, como as de Mariana, muitas outras têm postado. Essas aprendizagens são um conjunto de significados, incluindo imitação, representação, receptividade, expressão e apresentação do eu em inúmeros processos de formação e de autoformação. Fundamentadas nos corpos e nos sentidos, abarcam as imagens, os esquemas de movimentos pertencentes à esfera da ação prática. A aprendizagem cultural efetiva-se, em grande parte, de maneira inconsciente, fato que produz efeitos no campo educativo, desdobrando-se do campo da cultura e do coletivo para o campo subjetivo/individual (WULF, 2009).

Uma ‘aprendizagem cultural como a esportiva’ converte-se no mundo cultural por meio de postagens, fotos e enunciados e transfere-se para um mundo interior/subjetivo de imagens. Assim, cada sujeito é capaz de organizar ativamente aquilo que a cultura lhe deu (WULF, 2009). São processos de aprendizagens culturais de educabilidades, que dizem respeito às relações sociais, às formas de ação, às encenações e às representações do social.

Nessa perspectiva, ao elencarmos alguns pontos sofisticados de valor nas postagens no Instagram, tivemos a intenção de mostrar como o movimento de uso das hashtags tem possibilitado uma nova política de ação e comunicação por parte das mulheres, envolvendo diferentes estratégias via redes digitais, o que promove significações, mobilização, valorização, igualdade e direito de participação das mulheres na esfera esportiva. Mais

do que promover via rede digital, a mobilização esportiva vem fomentando a circulação das mulheres em espaços públicos para a realização de certas práticas, potencializando o esporte de mulheres como ‘habitável’.

As reflexões teórico-analíticas no contexto das análises aqui empreendidas e, mais especificamente, no funcionamento discursivo das hashtags esportivas podem ser compreendidas como um espaço de possibilidades de deslocamentos na relação das mulheres contemporâneas e as práticas esportivas. As hashtags remetem a uma permanente disputa pelo sentido na sua relação com a quebra de um silêncio para a visibilidade, que atravessa a relação das mulheres e os esportes no Brasil. Pensamos as hashtags como ações de uma nova política e produtoras de educabilidades.

Por fim, sendo este um movimento de análise da #Mulheresquetreina, é importante destacar o quanto, contemporaneamente, os pontos sofisticados de valor têm se mostrado constitutivos das postagens em rede, produzindo estratégias para formação de mulheres esportistas. Mais do que promover significações, as hashtags e suas postagens conduzem a quebras e rupturas, em uma espécie de resistência, nas quais as mulheres podem ocupar espaços públicos e esportivos.

Que outras hashtags, como algumas demarcadas no início do texto, possam ocupar as diferentes mídias digitais e destacar o movimento de valorização do esporte de mulheres. Afinal, parafraseando a poesia do #JogaQueNemMulher, ‘treinar forte, se engajar nas práticas esportivas, condições que as representam, para ser um novo sujeito político, elas podem também ser, mulheres que treinam’.

Referências

- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- BRACHTVOGEL, C. M. *A cultura fitness nos memes: performances de gênero*. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.
- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.
- COSTA-MOURA, F. Proliferação das #hashtags: lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. *Ágora*, v. 17, número especial, p. 141-158, 2014.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- FOUCAULT, M. *Governo de si e dos outros: curso no Cullege de France (1982-1983)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005.
- HOLLANDA, H. B. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- LEMONS, A. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, v. 1, n. 1, p. 121-137, 2007.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- MARTINS, A. L. B. *O governo da conduta: o poder médico e a liberdade dos indivíduos na sociedade contemporânea*. 2012. 330 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- PRONI, M. W. Proposições para o estudo do esporte contemporâneo. *Revista da ALESDE*, v. 1, n. 1, p. 166-182, 2011.
- SCHWENGBER, M. S. V.; BRACHTVOGEL, C. M.; CARVALHO, R. S. Espriamento discursivo da cultura do fitness na contemporaneidade. *Movimento*, v. 24, n. 4, p. 1167-1178, 2018.
- SILVA, P. I. R. *Agenciamentos comunicacionais na cena das imagens: experiência Instagram: visibilidade e narração no cotidiano*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SILVA, R. M. S. *Pensando o processo de constituição do esporte e a produção do sujeito esportivo no Brasil*. 2014. 134 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.
- VIGARELLO, G. Treinar. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 197-250.
- WULF, C. *Anthropología de la educación*. Barcelona: Idea Books, 2009.

Explorando o Instagram das musas fitness: beleza, heteronormatividade e erotização

Angelita Alice Jaeger

Myllena Camargo de Oliveira

Considerações iniciais

Desde a década de 1960 acompanhamos uma extensa e intensa transformação da cultura fitness em nível global, multiplicando-se e movimentando cifras bilionárias mundo afora, posicionando esse nicho como um dos que mais rapidamente cresce e se expande mundialmente (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014). No ranking da indústria fitness, o Brasil ocupa o segundo lugar em número de instalações, perdendo apenas para os Estados Unidos da América, sendo respectivamente, 34.509 e 38.477 espaços direcionados a promoção de um estilo de vida ativo. Todavia, em número de praticantes estamos na quinta posição (IHRSA, 2017).

Frequentemente a cultura fitness é tomada como um fenômeno uniforme, entretanto há muitas diferenças no interior dessa prática corporal, sobretudo quando focalizamos o conhecimento que ancora a representação de corpo e onde se pretende chegar com os exercícios físicos (ANDREASSON; JOHANSSON, 2015). Como o próprio nome diz, ela recruta um conjunto de práticas e discursos que interpelam os sujeitos a inscreverem em seus corpos um jeito de ser, de se alimentar, de se movimentar, de se vestir, de falar e se comportar, ou seja, é uma cultura que penetra no corpo, que faz dele “a superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2004), constituindo em última instância, em um estilo de vida, uma vez que cada indivíduo é o gestor do seu próprio corpo (COURTINE, 2013) e produz a sua arquitetura corporal (JAEGER, 2013).

Contemporaneamente, os modos de buscar informações e conhecimentos acerca da cultura fitness foram atualizados e basta um click para via internet, instantaneamente, termos acessos as mídias sociais que, diante de nossos olhos, descortinam múltiplos modos de performar e represen-

tar peso, tamanho e formas corporais (LUPTON, 2017). As redes sociais como o Facebook e o Instagram são lugares profícuos para a difusão e busca de informações acerca da saúde para adultos jovens (FENG; XIE, 2015), assim como procuram conhecimentos sobre exercícios físicos e dieta, os quais estão imbricadas com a noção de saúde (JONG; DRUMMOND, 2016). Os conteúdos disponibilizados na internet acerca desses temas são considerados confiáveis pelos/as internautas e resultam em mudanças de seus comportamentos (ETTEL, et al. 2012). O uso de imagens e textos para inspirar pessoas a aderirem a uma vida saudável e terem estilos de vida ativos são comuns em websites chamados ‘Fitspiration’, os quais centram suas mensagens na aparência, sobretudo, investem na hipervalorização da apresentação física, em preocupações com a alimentação e na prática excessiva de exercícios (BOEPPLE, et al. 2016).

No cenário brasileiro, as Musas Fitness ocupam posição privilegiada nas redes sociais ao compartilharem com seus seguidores/as modos de incorporar a cultura fitness e os efeitos dela na produção das suas arquiteturas corporais. Exibidas em profusão nas redes sociais, as imagens sugerem que as suas arquiteturas corporais lhes dão acesso a uma vida marcada pela felicidade e que a mesma pode ser intensamente vivida desde que o/a internauta consuma os produtos disponibilizados em seus perfis (VENTURINI, et al. 2020).

A sociedade pós-moderna se caracteriza por ser ocular cêntrica, pois interagimos cada vez mais com diferentes experiências visuais totalmente construídas, o que nos leva a refletir que, “o visual não é uma mera parte da vida cotidiana, senão a vida cotidiana em si mesma” (MIRZOEFF, 2003, p. 17). Estamos cercadas de diferentes tipos de imagens veiculadas nos mais variados artefatos, as quais operam de modo a “traduzir o mundo em termos visuais. Mas esta tradução, mesmo através de fotografia, nunca é inocente. Estas imagens nunca são janelas transparentes para o mundo. Elas [...] apresentam o mundo de formas bem particulares¹” (ROSE, 2001, p. 6). Assim, importa destacar que as imagens produzem efeitos toda vez em que são examinadas. Isso implica considerar que olhamos as imagens de determinados modos, enquanto que outras possibilidades de vê-las nos escapam. Embora, toda imagem seja detalhadamente produzida para que seja olhada de certa maneira, a nossa apreciação traz incrustado um modo particular de vê-la (BERGER, 1999). Quando olhamos uma imagem, ela

¹ Tradução livre.

penetra no nosso corpo, invade os nossos sentidos, dialoga com as nossas memórias, produz sentimentos e sensações, constituindo representações que também nos constituem.

Na esteira dessas ideias, objetivamos analisar as representações que marcam as postagens das Musas Fitness no Instagram e as reverberações dessas imagens nos comentários dos/as seguidores/as.

Centralizar o nosso olhar nessa questão ganha relevância na medida em que os padrões atuais de atratividade dos corpos femininos passam a ser marcados, não apenas pela magreza, mas também, pela exibição da potencialização muscular e pela boa forma (HOMAN, et al, 2012). As Musas Fitness representam, afirmam e reforçam tais padrões de beleza através das fotografias e dos vídeos postados na rede social (VENTURINI, et al. 2020). Admitindo que “as imagens funcionam ao produzirem efeitos toda vez que são examinadas” (ROSE, 2001, p. 07), importa perscrutar seus efeitos nos comentários dos/as seguidores/as, uma vez que, frequentemente, as pessoas buscam na televisão ou na internet padrões de comportamento e de aparência corporal para serem seguidos (BOEPPLE, et al. 2016) e quando interpelados por essas noções podem desenvolver diferentes insatisfações corporais e problemas de saúde (GRABE; WARD; HYDE, 2008).

Percursos metodológicos

Esta pesquisa está ancorada na netnografia (KOZINETS, 2014, p. 9-10), cujo conteúdo privilegia “uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores”. Assim, considerando fontes de pesquisa as imagens, vídeos e comentários compartilhados entre pessoas na internet, busca-se acessar um fenômeno e entender a sua representação no contexto da cultura fitness.

As fontes de pesquisa foram produzidas a partir da captura de fotografias e vídeos oriundos dos perfis do Instagram de Musas Fitness, acompanhados pelos comentários de seus(suas) seguidores(as) na rede social. Para chegar aos perfis a serem analisados, utilizamos o aplicativo de buscas do Google para fazer uma consulta simples com a palavra-chave ‘Musas Fitness brasileiras’. Mapeamos duas dezenas de mulheres que são identificadas ou assim se identificam na rede social. Para fazer um recorte desse conjunto, utilizamos os seguintes critérios: a) apresentar selo de autenticidade em seu perfil na rede social; b) possuir mais de 5 milhões de seguidores/as; c) fazer no mínimo uma postagem semanal na referida rede social; d) receber comentários de seguidores/aseem todas as postagens. A partir desses critérios

foram seguidos e capturados os perfis² de Juju Salimene, Gracyanne Barbosa, Aline Riscado, Kelly Key e Karina Bacchi. Nas tabelas abaixo apresentamos o número de postagens semanais de cada uma delas, a média das fotografias e o total de vídeos analisados na presente pesquisa.

Tabela 1 – Fotografias por semana (sem.) durante os meses de setembro e outubro de 2018

	1 ^a sem.	2 ^a sem.	3 ^a sem.	4 ^a sem.	5 ^a sem.	6 ^a sem.	7 ^a sem.	8 ^a sem.	Média
Juju Salimene	6	6	12	9	8	6	8	7	8
Gracyanne Barbosa	6	7	7	7	6	6	7	6	7
Aline Riscado	8	7	9	9	14	10	9	8	9
Kelly Key	17	10	12	16	17	38	25	13	18
Karina Bacchi	8	10	12	12	9	10	9	13	10

Fonte: As autoras.

Tabela 2 – Vídeos por semana (sem.) durante os meses de setembro e outubro de 2018

	1 ^a sem.	2 ^a sem.	3 ^a sem.	4 ^a sem.	5 ^a sem.	6 ^a sem.	7 ^a sem.	8 ^a sem.	Total de vídeos
Juju Salimene	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Gracyanne Barbosa	4	4	3	5	7	7	5	4	39
Aline Riscado	0	1	0	2	1	1	2	1	8
Kelly Key	1	1	0	0	1	0	0	0	3
Karina Bacchi	1	2	1	2	2	2	2	3	15

Fonte: As autoras.

² Número de seguidores/as de cada perfil: Juju Salimene (13.551.297), Gracyanne Barbosa (7.196.735), Aline Riscado (7.379.008), Kelly Key (6.202.297) e Karina Bacchi (5.620.636). Informações capturadas no dia 20 de dezembro de 2018 dos perfis do Instagram.

O material empírico foi constituído de 52 fotografias e 66 vídeos postados pelas Musas Fitness no decorrer de 8 semanas, nos meses de setembro e outubro de 2018. Há que se destacar que analisamos todos os vídeos inseridos no período em razão da disparidade no número de materiais disponibilizados. Por fim, capturamos os respectivos 100 primeiros comentários dos/as seguidores/as de cada postagem, tanto de imagem como de vídeo, resultando em 11.800 manifestações analisados, cuja linguagem é característica das redes sociais e assume tons coloquiais, muitas vezes, monossilábica ou representada por ‘emojis’ e simbologias típicas do contexto virtual. A captura de material seguiu o critério de saturação teórica (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Como as redes sociais são de acesso público e irrestrito, importa destacar que esta pesquisa está ancorada na Resolução número 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, cujo conteúdo preconiza que pesquisas que utilizam informações de domínio público estão desobrigadas de registro e avaliação por Comitês de Ética em Pesquisa, bem como pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Assim, as postagens das Musas Fitness quando imprescindível serão identificadas, enquanto que os comentários de seus/suas seguidores/as mantidos no anonimato.

As fontes de pesquisa serão examinadas a partir da análise de discurso foucaultiana para fazer ver, nos discursos que atravessam as imagens e os comentários, aquilo que foi possível enunciar e visibilizar numa determinada época. Para reconhecer e captar um enunciado, “é necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo [uma vez que] o nível enunciativo se esboça em sua própria proximidade”. Não há enunciados ocultos, porém eles também podem não ser visíveis. O olhar atento e meticuloso é que segue vestígios e rastros deixados pelos textos e imagens, cujos sentidos se repetem, constituindo e reafirmando significações (FOUCAULT, 2005, p. 122). Desse modo de olhar, é preciso rachar as palavras e as coisas para extrair o enunciável e o visível dos textos e das imagens (DELEUZE, 2006, p. 75). A análise das fontes desta pesquisa ancora-se nas conversações produzidas entre o falar e o ver e, dessa aproximação, busca fazer emergir algumas linhas de conexões, mas também rupturas ou atravessamentos para fazer ver as enunciações.

A beleza como inspiração

As fotografias e os vídeos exibidos pelas Musas Fitness no Instagram interpelam internautas homens e mulheres, incitando-os/as a responderem suas postagens imediatamente. Essa ação é o efeito daquilo que a imagem

produz nos corpos, sentimentos e representações de seus(suas) seguidores(as), tal atividade acaba “fornecendo um valioso insight acerca da popularidade da mensagem postada” (JONG; DRUMMOND, 2016, p. 759), assim como, é a calculadora que precifica as postagens patrocinadas abraçadas pelas musas. Movimentando a indústria da cultura fitness, elas produzem representações que reafirmam que o consumo de determinados produtos e práticas vai produzir a arquitetura corporal desejada (VENTURINI, et al. 2020), sendo reiteradamente aclamadas como musas e grandes fontes de inspiração, como observamos nos comentários abaixo:

Minha musaaaaaa!!!! [@graoficial](#) vcarrasaaa gatona ❤️❤️❤️❤️😘😘

Minha inspiração, depois que comecei te seguir criei coragem e to na academia e pilates ❤️

[@graoficial](#) Musa das musas. ♥♥♥

Rainha das musas fitness

Musa!!!!!! 🍷🍷🍷🍷❤️❤️🍷

Musa [@oficialkellykey](#) 🍷🍷

Nossa vc é A Musa inspiradora te juro [@graoficial](#) TU ARRASA MULHER...

Musa em tudo o que faz! Inspiração 😘❤️

Vc é minha inspiração, pra chegar onde eu quero com meu corpo!

As conversações entre as diferentes imagens e seus efeitos despontam nos comentários apresentados, palavras como rainha, top, poderosa, diva, sobretudo, musa. Diante disso, entendemos que a linguagem assume posição central nos processos de constituição dos sujeitos (MEYER, 2004), uma vez que essas expressões marcam, nomeiam e autorizam essas mulheres a se posicionarem como detentoras de um determinado saber, cujo conteúdo não advém da sua formação profissional, mas é adquirido e visibilizado por meio de vídeos e fotografias disponibilizados em rede social e, diariamente, vividos em sua própria carne. Ao serem posicionadas como musas, são retiradas da esfera banal e do anonimato, sendo elevadas a uma posição privilegiada, talvez o Olimpo, visto ser um lugar ocupado pelas deusas, seu sinônimo. Desde esse lugar, emergem como fonte de inspiração na vida de seus/uas seguidores/as e, como tal, um modelo a ser seguido. Contudo, pesquisas sugerem que a frequente exposição das internautas aos corpos tomados como ideais, produz efeitos nocivos às mulheres, relacionados à insatisfação com o seu próprio corpo, idealização da magreza, distúrbios alimentares (GRABE, WARD, HYDE, 2008) e prática excessiva de exercícios (BOEPPLE, et al. 2016). Importa lembrar que as Musas Fitness têm uma vida de atleta, pautada em cuidados nutricionais, prescrição de exercícios físicos, medicamentos e procedimentos estéticos

para potencializar suas arquiteturas corporais. Portanto, se elas são fonte de inspiração, também, o são de frustração, de distanciamento, de negação, etc. “Afinal, as imagens não são apenas observadas por nossos olhos. Elas invadem nossos sentidos e deixam marcas no nosso corpo” (GOELLNER, 2003, p. 30). Entre as manifestações dos/as internautas triunfa a beleza das arquiteturas corporais das Musas Fitness como representação máxima que marca fortemente as postagens, como se observa abaixo.

Que corpo! Que mulher! Que diva! 😍❤️.
É cabelo sobrançelas a pele e o corpo dos sonhos 😍😍 seu nome tinha k ser maravilhha 😍
Nem uma gota de gordura 🍑🍑🍑🍑
No dia que eu tiver um corpo desse eu nem roupa compro mais... só vou andar de biquíni. 😍😍
Linda é essa barriga trincada ai! Ai Jesus, meu sonho 🍑😍🍑🍑
Vc é linda! Maravilhosa! E os cabelos belíssimos, Boca perfeita, rosto de boneca, tudona!!! Te dedico. 😍
Objetivo de vida, viver em lugar de praia e o cabelo loiro não ressecar como o da @karinabacchi
Socorro mulher, que cabelo LACRE é esse pelo amor de Deus
❤️❤️❤️❤️❤️🍑 #thebest 😍
Pra usar uma calça dessa tem que ter o CORPO, ela podeeee
Eitaaaadivaaaa... essa sim pode usar e abusar de um macacão Brancoo!!

Assumimos que um “corpo é também o que dele se diz” (GOELLNER, 2013, p. 29), visto que a análise dessas frases chama a atenção para a singularidade e o detalhe na produção desses corpos que são exibidos na rede social tal qual uma ‘instalação artística’ (JAEGER, 2009). Nas imagens analisadas, os corpos são mostrados de modo a surpreender, cativar, envolver e capturar os olhares dos/as internautas. Afinal, as Musas Fitness não estão apenas mostrando o seu corpo, simultaneamente, elas se comunicam por meio dele e de sua apresentação, ou seja, seu corpo é o próprio espetáculo. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de lembrar que uma miríade de discursos e de intervenções foram e ainda são produzidas no tempo e no espaço, com vistas a educar os corpos femininos de modo a “atrair sobre si o olhar do outro” (GOELLNER, 2003). Se por ventura os contornos musculares podem desacomodar noções de feminilidade referente, nada mais produtivo do que insistir e acentuar os outros componentes da aparência, uma vez que “o gênero adquire vida através das roupas que cobrem o corpo, dos gestos, dos olhares, de uma estilística corporal e estética definida como apropriada” (BENTO, 2003, p. 03).

As Musas Fitness lançam mão de diferentes estratégias para acentuarem as múltiplas belezas que encarnam, seja no desenho torneado do corpo, no brilho e viço dos cabelos, no detalhe da sobrançela, na exuberância dos

traços da boca, no desenho minucioso do abdome trincado, na modelagem das roupas criadas para valorizar cada músculo tonificado, seja na maquiagem e nos acessórios escolhidos para compor a identidade incorporada. Tal perspectiva, reverbera que “Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno” (GOELLNER, 2013, p. 29). E mais, os investimentos aos quais as Musas Fitness se submetem denotam que, tanto o corpo quanto a identidade, são alvo de uma construção contínua e inacabada que se dá no interior da representação (ANDRADE, 2013).

Para ser uma Musa Fitness, é preciso mais do que parecer uma delas, importa ser identificada pelos outros sujeitos como uma delas. Em suma, não é de hoje que homens e mulheres “vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos por seus corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas aos seus corpos” (LOURO, 2003, p. 01). Houve época em que os corpos para serem exibidos precisavam ser magros, bonitos e bronzeados (FOUCAULT, 2004). Contudo, as fontes de pesquisa decretam que esses adjetivos já não respondem satisfatoriamente a nossa época, que é o aqui e o agora. Hoje, mais do que antes, é preciso exibir um corpo, também, tonificado! Afinal, *Strong is the new skinny*, sentenciam Boepple et al. (2016, p. 01).

A heteronormatividade

A análise das fontes de pesquisa possibilitou a emergência de outra categoria, cujo entendimento atravessa e constitui fortemente o material examinado. A heteronormatividade refere-se à organização da vida em consonância ao modelo heterossexual, independentemente da orientação sexual. Nesse arquétipo, a família, o casamento, a reprodução, certos atributos e comportamentos, produzidos a partir de uma matriz heterossexual, são assumidos como um padrão a ser seguido e é “modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam” (MISKOLCI, 2016, p. 44-45). Nesse sentido, percebemos que as imagens das Musas Fitness com seus maridos, visto que quatro delas são casadas, nos instantâneos com os/as filhos/as, nos retratos da família, na renovação de votos de casamento, afirmam e reafirmam o modelo heteronormativo. Essas imagens interpelam os/as internautas que reagem da seguinte maneira:

Lindos que Deus fortaleça sempre está união 😊
Que perfeição, conto de fadas na vida real! Muitas outras renovações de votos a vocês!
Mais um casamento! ❤️❤️❤️❤️
Muito lindo ver um homem tão apaixonado assim por sua esposa. Nunca ouvimos falar nada de negativo do seu MARIDO Kelly. Parabéns. Que Deus abençoe muito sua família linda. 😊👏
Cara de sorte 😊😊😊😊
Lindo demais continue assim com esse amor lindo 😊
Meus parabéns @belo Tem um tesouro valioso.

A exibição dos vínculos familiares e de aspectos da intimidade nos possibilita entender que, atualmente, vivemos uma exposição daquilo que pertence ao mundo privado e o que vale “é o de mostrar-se, fazer-se ver. Isto gera personagens que, no lugar de se constituírem por uma dobra sobre si mesmos, num processo de interiorização, são personagens mediáticos, que só existem quando são olhados” (TUCHERMAN, 2005, p. 47). Para que o relacionamento heterossexual e as normas de gênero sejam reafirmadas, é preciso exibir na rede social a positividade do relacionamento, enunciar o quanto é satisfatório visibilizar que o amor e o desejo estão pulsantes (LEE; O’SULLIVAN, 2018). O efeito da exibição da intimidade é observado nas manifestações dos/as seguidores/as quando se sentem parte da vida em tela e desejam que os votos sejam renovados e as relações continuem cada vez mais sólidas, visto que as imagens enunciam apenas as alegrias da vida de um casal. Todavia, o regime da heteronormatividade não está completo sem as postagens em que as Musas Fitness dividem as cenas com seus(suas) filhos(as) e/ou família e mais, se não gerou filhos(as), os(as) internautas ao compartilharem da privacidade dessas mulheres, sentem-se à vontade para inquiri-las acerca do tema. Vejamos:

Faltou mostrar quarto do bebê 😊❤️ Linda casa Parabéns! ❤️❤️
É praticamente uma máquina de fazer filhos lindos. 😊😊😊👏
Amor de mãe e inexplicável!!!
Vc está certíssima!!!! é um exemplo de mulher, mãe e musa inspiradora de muitas de nos que sonhamos em um dia alcançar essa meta.
Não tem amor mais sincero que esse! ❤️❤️❤️
@karinabacchi você é uma mãezona.
Ele sempre vai corresponder a todo o seu amor e carinho, mamãe...você é um exemplo de mãe carinhosa, dedicada, amável. Minha admiração é GRANDE por vocês 😊😊
Muito lindo seu pequeno! Obrigada por dividir com seus seguidores
É estranho te ver sem o enrico kkkk @karinabacchi 😊

Para contextualizar a presença da maternidade nas fontes de pesquisa, salientamos que dos 5 perfis das Musas Fitness analisados, 3 delas mostram os/as filhos/as. A prole está presente nas diferentes imagens e, muitas vezes, é a imagem da criança que ocupa toda a tela. Karina Bacchi foi mãe recentemente e explora ao máximo os instantâneos com o seu filho. Entre as suas 10 postagens que mais obtiveram comentários, 8 mostravam múltiplos retratos do menino. A insistente exibição dessas cenas interpela os/as seguidores/as de modo a manifestarem estranhamento quando a imagem não faz referência à maternidade. Há expectativa social de que a maternidade seja uma característica inquestionável, positiva, romantizada e esperada das mulheres (GRISCI, 1995), e que a não-maternidade afeta a sua feminilidade (COSTA, 2001). Embora, atualmente, ter filhos/as não seja o objetivo principal na vida de muitas mulheres, a expectativa ainda está presente no imaginário da sociedade (NUNES, 2011). Em decorrência dessa expectativa, os/as internautas se sentem autorizados/as a questionar uma das Musas Fitness que não tem filhos/as sobre a existência ou não do quarto do bebê. Também, o festejado aspecto positivo da maternidade faz com que elas não exibam aspectos negativos relacionados aos/a filhos/a.

Esse cenário nos faz lembrar que a análise de imagens dos corpos femininos veiculadas na Revista *Educação Física*, publicada entre os anos 1932 e 1945, ao instituir modos de educar mulheres, dizia ser “necessário, para a mãe em potencial, ter um caráter virtuoso, moldado pela valorização de qualidades como a benevolência, a generosidade, o recato e a abnegação” (GOELLNER, 2003, p. 59). Parece que tal ideia está viva nos discursos que atravessam e constituem o Instagram das Musas Fitness, denunciando que a heteronormatividade está imbricado à noção de gênero na medida em que elas incorporam e cumprem as expectativas daquilo que é considerado adequado às mulheres e saudado pelos/as internautas.

A erotização

As distintas arquiteturas corporais exibidas pelas Musas Fitness no Instagram revelam que a produção de seus corpos é generificada, visto que suas múltiplas belezas são enunciadas nos seus ínfimos detalhes e a heteronormatividade validada em cada fotografia ou vídeo postado. Contudo, mulheres muito musculosas incomodam e desassossegam representações normalizadas de feminilidade (JAEGER, GOELLNER, 2011), tal desconforto cria condições para que a seguinte questão seja enunciada:

“Quão musculosa a mulher pode estar e ainda ser feminina?”³ (BOLIN, 2001, p. 149). Buscamos responder essa pergunta a partir das nossas fontes de pesquisa, seguindo os vestígios deixados nos discursos, observando como as visibilidades e dizibilidades se atraíam em torno de determinados sentidos, como indicavam regularidades, afirmavam significados e sugeriam dissonâncias. Ao empreender tal tarefa, entendemos que a erotização “é tudo o que torna a carne desejável, tudo o que a mostra em seu brilho ou em seu desabrochar, tudo o que desperta uma impressão de saúde, de beleza, de jogo deleitável” (ALEXANDRIAN, 1993, p. 08). A partir dessa perspectiva, perscrutamos o material com redobrada atenção, constatamos que as imagens e os comentários apontam que é produtivo erotizar os corpos potencializados. Vejamos:

É mulherão da porra que fala né?!
 Quedelícia!! 🍑🍑🍑🍑🍑😍😍😍👍👍👍🍑🍑🍑🍑💯💯💯🤍🤍🤍
 Eu babo olhando seus vídeos KKK
 Sensualidade da mulher brasileira 🍑
 Ow lá em casa!!! 😋😋🙌🙌
 Corpão escultural, mulherão sensual ❤️🍑😍😍
 Delícia demais! #tesaodemulher 😍🤍
 🍑🍑🍑❤️ deliciosa d+++!!!
 Ah uma elasticidade dessa lá em ksa
 🍑🍑🍑❤️❤️🍑🍑🍑delícia

As imagens que acionam essas representações exibem corpos em que proliferam cenários de praia ou piscina em que as Musas Fitness vestem biquínis. Outros instantâneos, capturados em ambientes privados e jardins, elas apresentam roupas de festa que são marcadas pelos decotes generosos, tecidos fluídos e transparentes e pernas à mostra, são roupas mínimas que revelam os corpos ao máximo. Também, há fotografias e vídeos exercitando-se e o que se vê é o esforço supremo secundarizado em função do foco da câmera privilegiar ângulos que exploram a sinuosidade corporal, os contornos dos generosos seios arfantes, os músculos potencializados do abdome e, mais do que qualquer curva, os glúteos são os protagonistas das cenas. Como os músculos inscrevem uma determinada cultura nos corpos, é prática corrente no Brasil, exibi-los e as roupas constituem apenas um ornamento para compor e ressaltar uma pretensa feminilidade (MALISSE,

³ Tradução livre.

2002). Em suma, se os corpos exaustivamente potencializados desacomodam os padrões de feminilidade, é preciso erotizá-los para buscar apagar aquilo que o volume muscular teima em desacomodar.

Além disso, as imbricações entre gênero e erotismo evidenciam um distanciamento entre as anatomias masculinas e as femininas, cuja polarização sugere que “as partes superiores (braços, ombros, peitorais) representam os atributos de virilidade, enquanto que as partes inferiores (quadrís, nádegas, pernas) encarnam os atributos de feminilidade” (MALISSE, 2002, p. 104). A aparência valorizada na cultura fitness vai adquirindo significados e movimentado representações, uma vez que “pele, pêlos, seios, olhos são significados culturalmente. Muitos são os significados ao formato dos olhos ou da boca; à cor da pele; à presença da vagina ou do pênis; ao tamanho das mãos e à redondeza das ancas” (LOURO, 2003, p. 01). Focalizando esse tema, as imagens que apresentam a região dos quadrís e os glúteos em ângulo privilegiado são fartamente utilizadas pelas Musas Fitness, embora algumas utilizem mais do que outras, ou seja, aquelas que apresentam as arquiteturas corporais mais volumosas utilizam mais frequentemente tais recursos, cujos efeitos podem ser observados nos comentários:

Nunca vi uma bunda tão linda parabéns
Eu com uma raba dessa não precisava de mais nadaaaaa 🍑🍑
Glúteos sensuais, @graoficial
Alguem mais aí reparou no tamanho da calcinha???? rrsr
Lacrou, uma raba é uma raba
😁 q bumbum
Que raaaaaaba!!!
Bumbum na nuca ? Não! Bumbum no topo da cabeça!
Meu deus que bela bomdalinda linda 🍑🍑🍑
Linda!! Que bundão em 😊

Para examinar essas falas importa destacar que entre as Musas Fitness, Gracyanne Barbosa é a que mais explora o enquadramento de suas avantajadas nádegas, vestindo biquínis/calcinhas modelo fio dental ou minúsculos shorts, apresentando coreografias de pole dance, que no Brasil é uma prática corporal erotizada, ou fazendo propaganda de um produto para estrias, exibindo insistentemente as referidas áreas. A exceção é Karina Bacchi, cujas imagens favorecem a presença do filho ou cenas de família. Nos demais perfis, imagens da região da pélvis e dos glúteos foram algumas vezes mais e outras menos utilizadas. De qualquer forma, o protagonismo da bunda nas imagens enuncia que a mesma ocupa uma posição privilegiada na produção das arquiteturas corporais das mulheres na cultura fitness, uma vez que os vídeos e imagens que apresentam sessões de exercícios focalizam, muitas

vezes, protocolos de treinamento intensos para potencializar essa zona. Tais investimentos são efeitos de uma cultura que valoriza certas áreas corporais e, “especialmente, a bunda – ou melhor, a “bunda empinada” – são consideradas não apenas uma preferência estética, mas também uma característica nacional” (EDMONDS, 2002, p. 247). Assim, o espaço da cultura fitness é um entre tantos outros, que fabrica corpos generificando os sujeitos e opera atuando nos detalhes de sua construção, visto que são produzidos em meio a discursos, diferentes saberes e práticas sociais (GOELLNER, 2008).

Considerações finais

Ao explorar o Instagram das Musas Fitness e analisar fotografias, vídeos e comentários dos(as) internautas notamos que a beleza das arquiteturas corporais emerge como fonte de inspiração para os/as seguidores e é reforçada na produção da heteronormatividade, constituída em meio aos binômios casamento/marido e filhos/as/família, exibidos em performances cotidianas nos perfis analisados. Quando a arquitetura corporal escapa e transborda os limites da potencialização muscular, traçados para reafirmar uma pretensa feminilidade normalizada, as Musas Fitness reagem e recorrem a erotização dos seus corpos, buscando assegurar uma feminilidade referente. Assim, discursos, práticas e representações generificam as arquiteturas corporais no interior da cultura fitness, mantendo-a pulsante na sociedade brasileira.

Referências

- ALEXANDRIAN. *História da literatura erótica*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- ANDRADE, S. S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, G.; NECKEL, J. e GOELLNER, S. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ANDREASSON, J.; JOHANSSON, T. The fitness Revolution: Historical transformations in the global gym and fitness culture. *Sport Science Review*, v. XXIII, nº. 3-4, p. 91-112, 2014.
- ANDREASSON, J.; JOHANSSON, T. From exercise to “exertainment”: Body techniques and body philosophies within a differentiated fitness culture. *Scandinavian Sport Studies Forum*, v. 6, p. 27-45, 2015.
- BENTO, B. Transexuais, corpos e próteses. *Labrys: Estudos Feministas*, n. 4, ago./dez. 2003.
- BERGER, J. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOEPPLE, L. et al. Strong is the new skinny: A content analysis of fitspiration websites. *Body Image*, n. 17, p. 132-135, 2016.

- BOLIN, A. Bodybuilding. In: CHRISTENSEN, K.; GUTTMANN, A.; PFISTER, G. (Org.). *International encyclopedia of women and sports*. v. 1, New York: Macmillan Reference, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. *Lex*. Brasília, DF, 24 maio 2016.
- COSTA, R. G. Sonho do passado versus plano para o futuro: gênero e representações acerca da esterilidade e do desejo por filhos. *Cadernos Pagu*, v. 18, n. 17, p.105-130, fev. 2019.
- COURTINE, J-J. Robustez na cultura: mito viril e potência muscular. In: COURBIN,A.; COUTINE,J-J; G. VIGARELLO (Orgs.). *História da virilidade: 3. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- EDMONDS, A. No universo da beleza: Notas de campo sobre cirurgias plásticas no Rio de Janeiro. In: GOLDEMBERG, M. (Org.). *Nu & vestido*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ETTEL, G. et al. How adolescents access health information? And do they ask their physicians? *The permanent Journal*, v. 16, n. 1, p. 35-38, 2012.
- FENG, Y.; XIE, W. Digital divide 2.0: the role of social networking sites in seeking health information online from a longitudinal perspective. *Journal of health Communication*, n. 20, p. 60-68, 2015.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- GRABE, S.; WARD, I. M.; HYDE, J. S. The role of media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, n. 134, p. 460-476, 2008.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J. e GOELLNER, S. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOELLNER, S. V. Deporte y cultura fitness: la generización de los cuerpos contemporaneos. *Revista Digital Universitária*. v. 9, n. 7, p. 2008.
- GOELLNER, S. V. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GRISCI, C. L. I. Mulher-mãe. *Psicologia: ciência e profissão*, [s.l.], v. 15, n. 1-3, p.12-17, 1995.
- HOMAN, K. et al. The effect of viewing ultra-fit images on college women's body dissatisfaction. *Body Image*, n. 29, p. 50-56, 2012.
- IHRSA. *The 2017 global report: the state of the health club industry*. Boston, MA, 2017.

- JAEGER, A. A. Relações de gênero e a medida do músculo no esporte. In: DORNELLES, P. G.; WNETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: UNIJUÍ, p. 267-289, 2013.
- JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. O músculo estraga a mulher? A produção de feminilidades no fisiculturismo. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 3, p. 955-975, set. 2011.
- JAEGER, A. A. *Mulheres atletas da potencialização muscular e a construção de arquiteturas corporais no fisiculturismo*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- JONG, S. T.; DRUMMOND, M. J. Exploring online fitness culture and young females. *Leisure Studies*, v. 35, n. 6, p. 758-770, 2016.
- KOZINETTS, R. V. *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEE, B. H.; O’SULLIVAN, L. F. Ain’t misbehavin? Monogamy maintenance strategies in heterosexual romantic relationships. *Personal Relationships*, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 205-232, 19 abr. 2018.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J. e GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LUPTON, D. Digital media and body weight, shape, and size: An introduction and review. *Fat Studies*, v. 6, n. 2, p. 119-134, 2017.
- MALYSSE, S. Em busca do (H)alter-ego: Olhares franceses nos bastidores da corporaltria carioca. In: GOLDEMBERG, M. (Org.). *Nu & vestido*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MEYER, D. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de história e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 1, 2004.
- MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- NUNES, S. A. Afinal, o que querem as mulheres? Maternidade e mal-estar. *Psicologia Clínica*, v. 23, n. 2, p. 101-115, fev. 2019.
- ROSE, G. *Visual methodologies – an introduction to the visual interpretation of visual materials*. London: Sage Publications, 2001.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TUCHERMAN, I. Michel Foucault, hoje, ou ainda: do dispositivo de vigilância ao dispositivo de exposição da intimidade. *FAMECOS*, n. 27, p. 40-48, ago. 2005.
- VENTURINI, I. V.; JAEGER, A. A.; OLIVEIRA, M. C.; SILVA, P. Musas fitness e a tríade corpo-consumo-felicidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, e26003, 2020.

Sobre os Autores

Aline Nicolino

Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD-UFG) e do Curso de Mestrado em Direitos Humanos (UFG). Doutora em Enfermagem Psiquiátrica (USP/Ribeirão Preto), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Formada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). Pesquisadora do Labphysis (FEFD).

Angelita Alice Jaeger

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Realizou pós-doutorado na Universidade do Porto/PT (2015). É professora associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG). A partir dos Estudos Feministas, dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais investiga as representações de corpo, as relações de gênero e a sexualidade nas práticas corporais e esportivas.

Caterine de Moura Brachtvogel

Professora de Educação Física. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atualmente, é doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ e bolsista CAPES (2018/2019). Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, tecnologias de informação e comunicação (tic) na educação física escolar, gênero, educação do corpo e movimento.

Fabiano Pries Devide

Doutor em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor Associado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF). Possui experiência nas áreas de Estudos de Gênero na Educação Física e de Fundamentos Pedagógicos da Educação Física escolar, com destaque para os temas: práticas de exclusão, coeducação, conteúdos generificados, história das mulheres, sexualidade, masculinidades e pedagogias de ensino da educação física escolar.

Helena Altmann

É professora associada livre docente da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE). Tem experiência na área de educação, educação física e esporte, com ênfase em gênero e sexualidade. Integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física, e o Grupo de Pesquisa Focus, da Faculdade de Educação.

João Paulo Fernandes Soares

Professor Assistente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus Governador Valadares. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Física (UFJF). Mestre em Educação Física (UFJF). Especialista em Estudos do lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pesquisador membro dos grupos de pesquisa: Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS/UFJF/CNPq) e do Núcleo de Estudos Educação Física, Corpo e Sociedade (NECOS/UFJFGV/CNPq).

Jorge Knijnik

Professor Associado da Western Sydney University (Austrália), na qual é docente da Faculdade de Educação, Vice-Diretor do Centro de Pesquisas Educacionais e pesquisador do Instituto de pesquisas Socioculturais. Possui doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência no campo de formação de professores em nível internacional, questões de gênero, corporeidade e esporte, pesquisa etnográfica,

democracia e educação, multiculturalismo e inclusão social e esporte para o desenvolvimento. Publicou recentemente “*The World Cup Chronicles: 31 Days that Rocked Brazil*” (Fair Play Publishing) e “*Embodied Masculinities in the Global Sport*” (FIT Publishing). @jorgeKni

Ludmila Mourão

Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Educação Física e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação Física (UGF). Líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS/UFJF/CNPq). Desenvolve pesquisas na área de gênero mulheres, esporte e tem experiência em estudos pedagógicos da Educação Física. Tutora do Programa de Educação Tutorial – SESU/MEC.

Maria Simone Vione Schwengber

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atualmente, é docente no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação nas Ciências e professora no curso de Educação Física da UNIJUÍ. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento.

Miriam Adelman

Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná desde 1992, tem M. Phil em Sociologia pela NYU (1991), doutorado no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC (2004) e pós-doutorado pela EHESS (Paris, 2016). É bolsista CAPES Nível 2, e autora de numerosos capítulos de livro e artigos científicos em publicações nacionais e internacionais em inglês, português, espanhol e francês. Destaca-se sua pesquisa pioneira na área de gênero e práticas equestres, tendo dentre os frutos recentes destes esforços duas coletâneas internacionais: *Gender and Equestrian Sport: Riding Around the World* (organizado com Jorge Knijnik, Springer, 2013) e *Equestrian Cultures in Global and Local Contexts* (organizado com Kirrilly Thompson, Springer 2017).

Myllena Camargo de Oliveira

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM. Tem interesse em investigações acerca de corpo, gênero e sexualidade nas interfaces com o esporte e a educação física escolar.

Osmar Moreira de Souza Júnior

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp, Rio Claro). É atualmente docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenador e docente do polo UFSCar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut). Possui experiência na área de educação física escolar, que se destaca como uma de suas temáticas de estudos, bem como a pedagogia do esporte e os estudos de gênero.

Priscila Gomes Dornelles

Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Física pela UFRGS, é especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde. É integrante do GEERGE/UFRGS (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero), do GEPEFE/UFRB (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física) e do Núcleo CAPITU/UFRB (Gênero, Diversidade e Sexualidade). É professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), professora vinculada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo e coordenadora do Subprojeto de Educação Física do PIBID da UFRB.

Simone Cecilia Fernandes

Doutora em Educação Física na área Educação Física e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora da educação básica na rede municipal em Campinas, SP. Realiza estudos na área de educação física escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de gênero, cotidiano escolar e trabalho pedagógico.

Sobre os Organizadores

Ileana Wenzel

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado realizado no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta do Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Pós-graduação em Psicologia Institucional (UFES). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da UFES e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS). Coordenadora do Grupo de Trabalho Temático Gênero do CBCE. Tem experiência na área de educação física escolar, estudos antropológicos na educação física, estudos culturais e gênero. metodologia do ensino.

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora

Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), editora-chefe da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCCE).



Este livro foi produzido com a supervisão
técnica da EDUFRRN, em maio de 2020.



Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume 6

Gênero e sexualidade no esporte e na
educação física

O volume 6 – *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física* – que compõe a Coleção *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*, expressa a cooperação de renomados/as pesquisadores/as que contribuíram com trabalhos historicamente fundamentados na divulgação e consolidação do debate de gênero e sexualidade na produção acadêmica no país. A intenção é visibilizar o debate de gênero e de sexualidade que perpassa a educação física, o lazer e as práticas corporais e esportivas, de modo a apresentar diversos referenciais teóricos, múltiplos objetos de estudo e metodologias, bem como apontar para proposições políticas fundamentais para uma sociedade efetivamente democrática. Essa produção almeja não simplesmente pensar sobre como gênero e sexualidade emergem em nosso espaço de atuação como categorias, mas como atravessam ou perpassam a produção dos sujeitos e das instituições sociais, inclusive, dos espaços diversos de estudo e de atuação em educação física. Esperamos que esses textos possam contribuir com professores/as que enfrentam esses desafios cotidianamente.

ISBN 978-65-5569-029-3



9 786555 690293

SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL