

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

Emoções, Educação Física e gênero: uma etnografia em uma escola pública de Porto Alegre, RS

Júlia Miglioretto, Ana Carolina Capellini Rigoni, Daniel Giordani Vasques

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11314>

Submetido em: 2025-02-20

Postado em: 2025-02-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

EMOÇÕES, EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE, RS

JÚLIA MIGLIORETTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6045-132X>
<migliorettojulia@gmail.com>

ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9757-6860>
<anacarolinarigoni@yahoo.com.br>

DANIEL GIORDANI VASQUES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8955-9676>
<daniel.vasques@ufrgs.br>

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil.

RESUMO: A partir de um olhar para emoções como um elemento formador do corpo, que desempenha um papel fundamental nas relações sociais; e de gênero como uma construção social que é produto e efeito de relações de poder, o objetivo do trabalho é descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Esta etnografia teve como fonte de produção de dados a observação participante e registros em diário de campo ao longo do ano letivo de 2023. A pesquisa, realizada no “chão da escola”, construiu duas grandes categorias de análise: 1) Estabelecidos, populares e dissonantes: a disposição de grupos nas aulas de Educação Física e; 2) Emoções e gênero na Educação Física. As desigualdades de poder e de gênero entre os grupos produzem efeitos sobre suas emoções, por isso, sugere-se que a/o docente atue na direção de diminuir esse desequilíbrio, seja por meio da escolha de conteúdos ou de estratégias pedagógicas específicas.

Palavras-chave: emoções, educação física, gênero, escola, etnografia.

EMOTIONS, PHYSICAL EDUCATION AND GENDER: AN ETHNOGRAPHY IN A PUBLIC SCHOOL IN PORTO ALEGRE, RS

ABSTRACT: Based on a perspective of emotions as a formative element of the body, which plays a fundamental role in social relations; and gender as a social construction that is a product and effect of power relations, the objective of this study is to describe and analyze the relations between emotions and gender in Physical Education classes in the final years of elementary school in a public school in Porto Alegre, Brazil. Rio Grande do Sul. This ethnography used participant observation and records in a field diary throughout the 2023 school year as data production sources. The research, carried out in the reality of the school, constructed two major categories of analysis: 1) Established, popular and dissonant: the arrangement of groups in Physical Education classes and; 2) Emotions and gender in Physical Education. Power and gender inequalities between groups produce effects on their emotions, therefore it is suggested that teachers work to reduce this imbalance, either through the choice of content or specific pedagogical strategies.

Keywords: emotions, physical education, gender, school, ethnography.

EMOCIONES, EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO: UNA ETNOGRAFÍA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE, RS

RESUMEN: Basado em uma perspectiva sobre las emociones como elemento formador del cuerpo, que juega un papel fundamental en las relaciones sociales; y el género como construcción social producto y efecto de las relaciones de poder, el objetivo de este trabajo es describir y analizar las relaciones entre emociones y el género en las clases de Educación Física en los años finales de la educación primaria en una escuela pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Esta etnografía tuvo como fuente de producción de datos la observación participante y los registros en diario de campo a lo largo del ciclo escolar 2023. La investigación, realizada en la realidad de la escuela construyó dos grandes categorías de análisis: 1) Establecidos, populares y disonantes: la disposición de los grupos en las clases de Educación Física y; 2) Emociones y género en la Educación Física. Las desigualdades de poder y de género entre los grupos producen efectos en sus emociones, por lo que se sugiere que los docentes actúen para reducir este desequilibrio, ya sea a través de la elección de contenidos o de estrategias pedagógicas específicas.

Palabras clave: emociones, educación física, género, escuela, etnografía.

INTRODUÇÃO

Algo que refleti no dia de hoje foi sobre como gênero se relaciona com emoções. Até agora, tenho visto só meninas chorando e demonstrando mais abertamente suas fragilidades, enquanto que os meninos não demonstraram dessa forma. Acredito que tenha uma questão social muito forte, já que na construção de características ligadas às masculinidades hegemônicas, o choro não é aceito. Mas o fato de esconderem suas emoções também diz muito sobre como as manifestam. (Diário de campo, 04 abr. 2023).

Este é um trecho do diário de campo produzido ao longo de uma pesquisa de mestrado que tinha como objetivo inicial estudar as emoções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, nas aulas de Educação Física (EF). Foi dele que emergiu a reflexão central deste artigo, que discute e analisa as relações entre gênero e emoções. Como professora e pesquisadora em uma escola pública de Porto Alegre, RS, percebi que as desigualdades de gênero refletiam na performance¹ dos corpos na escola e nas aulas de EF. Isso me levou a questionar: quais são os lugares simbólicos que as emoções ocupam na escola e nas aulas de EF dos anos finais de ensino fundamental e como elas se relacionam com gênero?

Do ponto de vista teórico, nos apoiamos, ao menos inicialmente, na perspectiva de Norbert Elias, que desenvolveu sua teoria em torno das emoções. Para o autor (Elias, 2011), o aumento do controle das emoções pode ser observado em um processo [civilizador] de longo prazo, não linear, permeado por tensionamentos, coerções, inibição de impulsos, que tem relação com a institucionalidade de regras e etiquetas. Com isso, os indivíduos — inseridos em redes de interdependência e em determinada configuração social — vão se constituindo de forma a se ajustar a padrões de

¹ Este termo é utilizado no sentido atribuído por Judith Butler (1988) que utiliza de discursos teatrais, antropológicos, filosóficos e fenomenológicos para explicar como gênero é uma identidade construída por meio de uma “repetição estilizada de atos” (p. 519). A autora complementa afirmando que “gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” genericado permanente. Essa formulação desloca o conceito de gênero para além do domínio de um modelo substancial de identidade para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída” (p. 520).

comportamentos considerados adequados, que geram um crescente autocontrole, refinamento dos sentimentos e causam mudanças na psique, bem como, no habitus (Elias, 1993). O autor (Elias, 2009) afirma, ainda, que as emoções são constituídas por três dimensões: sentimental, comportamental e fisiológica, resultados do engate entre processos adquiridos e inatos, ou biológicos e sociais. Diante disso, entendemos as emoções como um elemento formador do corpo, que têm uma função fundamental nas relações humanas.

Os esportes, jogos e outras atividades de lazer se configuram como um espaço catártico e de excitação, capaz de liberar as tensões e pulsões armanezenadas, servindo como um antídoto do cotidiano. Tais espaços fornecem um ambiente propício e socialmente aceito para descarga emocional, através de atividade miméticas que podem proporcionar “um descontrole de emoções agradável e controlado” (Elias, 1992, p. 73). Apesar disso, Elias (1992) pontua que o autocontrole é fundamental para viver em sociedade, haja visto as restrições que apresentamos quanto aos nossos afetos e emoções. Por isso a “aprendizagem do autodomínio” (Elias, 1992, p. 74) é importante, já que em caso contrário, podemos apresentar perigo para nós mesmos e para os outros.

Apesar de pouco ter se dedicado a analisar as relações entre emoções e gênero, tendo escrito apenas um texto sobre o tema (Elias, 2020), outras autoras utilizaram sua teoria para analisarem as relações entre gênero e esporte (Mansfield, 2008; Delmotte, 2022). Salvo algumas críticas (Hargreaves, 1992), há possibilidades de aproximação entre a teoria eliasiana e as teorias de gênero para a análise das relações de gênero no esporte, como nos mostram Ferreira *et al.* (2024). A partir da relação observada entre emoções e gênero, Meyer (2004) afirma que “o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística” (p. 15). Isso implica assumir que gênero é atravessado e constituído por representações múltiplas, provisórias e não lineares, onde a biologia dos corpos não determina seus comportamentos; gênero é aprendido e modificado ao longo da vida, visto que é produto e efeito de relações de poder.

Em consonância com essa definição, Louro (2000) anuncia que “os corpos ganham sentido socialmente” (p. 9), por isso, as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais e moldadas pelas redes de poder, no contexto de uma determinada cultura. A autora afirma, ainda, que a escola age na construção das identidades sociais por meio de práticas e linguagens que aproximam os corpos da “norma”, especialmente nas aulas de EF: “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente.” (Louro, 2013 p. 72). A história da disciplina — vinculada à biologia dos corpos, manutenção da saúde e separação das turmas “em masculino e feminino” —, deixou marcas que até hoje evocam a ideia que de as mulheres são fisicamente menos capazes que os homens.

Ao realizar uma pesquisa de campo com os Ifaluk, habitantes da Micronésia, num diálogo entre emoções e gênero, Lutz (1990, p.69) afirma que “qualquer discurso sobre a emoção é também, pelo menos implicitamente, um discurso sobre gênero” (1990, p. 69). Um conceito central utilizado pela antropóloga para entender essas relações é o de “etnopsicologia euroamericana”² (Lutz, 1988), que servia para comparar as concepções sobre emoções do grupo estudado com a Europa Ocidental e América do

² Etnopsicologia se refere a um conjunto de ideias compartilhadas por um grupo sobre as emoções. “Euroamericanas” diz respeito as concepções acerca da experiência emocional características da Europa Ocidental e América do Norte.

Norte. Para a autora, a etnopsicologia se organizava em torno de duas oposições: emoção/razão e emoção/distanciamento. Na primeira oposição, a emoção é atributo feminino e é associada a descontrole, representando, portanto, perigo e vulnerabilidade; já a razão é atribuída ao masculino e associado a controle. Na segunda oposição, os valores se invertem: apesar de a emoção seguir sendo um atributo feminino, agora ela é associada a empatia e solidariedade; enquanto o distanciamento é marca masculina e representa frieza diante do sofrimento alheio.

No campo acadêmico da EF escolar, encontramos pesquisas que se dedicam a temática de gênero (Devide; Rocha; Moreira, 2020; Uchoga; Altmann, 2016; Wenez; Stigger; Meyer, 2013) e alguns estudos sobre emoções (Vasques; Wittizorecki, 2023; Prodócimo et al., 2007; Lovisolo, 2002), no entanto, não encontramos estudos que relacionassem gênero e emoções na EF escolar. Essa breve contextualização nos ajuda a refletir sobre como este debate a respeito das relações de poder entre os gêneros e suas formas de expressão a partir das emoções, na escola e nas aulas de EF é necessário e complexo. Por isso, a partir de uma etnografia sobre emoções e seus atravessamentos nas aulas de EF, optamos, neste artigo, por este “recorte” de gênero.

Algumas perguntas foram fundamentais para a reflexão. De que formas as/os estudantes se emocionam nas aulas de EF na escola? Como as relações de interdependência entre grupos operam nas relações de poder entre as/os estudantes? Quais as relações entre emoções e gênero nas aulas de EF? Como as desigualdades de gênero operam na performance dos corpos? Com base nessas questões, o objetivo deste artigo foi descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa a partir da escolha pela etnografia, cuja prática busca “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário” (Geertz, 2008, p. 5). No entanto, etnografar não se trata apenas de um método de produção de dados, mas de uma forma de olhar para o mundo e buscar compreender aquilo que está nas entrelinhas; é decifrar códigos, contar histórias e analisá-las depois.

Sobre as formas de fazer etnografia, Clifford (2002) disserta sobre diferentes autoridades etnográficas, como a experiencial, a interpretativa e a dialógica e polifônica. Neste estudo, buscamos operar a partir de uma perspectiva de autoridade etnográfica textual com características polifônicas, permitindo assim, que as/os interlocutoras/es negociem ativamente “uma visão compartilhada da realidade” (Clifford, 2002, p. 45), ressaltando, precisamente, elementos discursivos. Como uma alternativa em romper a monofonia, a “etnografia é invadida pela heteroglossia” (Clifford, 2002, p. 55), ao citar as/os informantes de maneira extensa e regular, uma estratégia textual que “atribui aos colaboradores não apenas o status de anunciadores independentes, mas de escritores” (Clifford, 2002, p. 55).

A pesquisa foi elaborada a partir da imersão da primeira autora em uma escola pública do município de Porto Alegre, RS. Ela se localiza nos limites periféricos da cidade, o que não impede que comunidades de regiões mais centrais e de outras cidades tenham interesse em se integrar à instituição — o acesso às vagas para estudantes se dá por meio de um sorteio público —, haja visto que ela é reconhecida pela qualidade no ensino e por possuir, em seu quadro, professores qualificados. A minha atuação teve início em março de 2023, se estendeu até dezembro do mesmo ano e ocorreu principalmente

nas aulas de EF transcorridas com duas turmas dos anos finais do ensino fundamental, que somavam 53 estudantes³ de 13 a 15 anos de idade.

O começo do campo foi marcado por muitos estranhamentos: além de ser minha primeira experiência profissional como professora, estava iniciando uma nova etapa da minha formação como pesquisadora. A relação cotidiana entre professora-estudantes, a atuação concreta na prática pedagógica, a posição simbólica na sala de aula e a imersão no mundo da pesquisa etnográfica eram, em alguma medida, novidades para mim.

Minha entrada se deu a partir de um processo de educação continuada, uma formação oferecida anualmente pela instituição, que tem o objetivo de oportunizar a professores/as recém graduados/as e docentes de escolas de educação básica novas possibilidades de formação e de reflexão sobre sua prática pedagógica, bem como o exercício da prática docente, orientados/as por um/a docente da escola. A EF nesta instituição trabalhava com a ideia de co-docência, ou seja, duplas de professores/as atuando em sala ao mesmo tempo, ora no mesmo grande grupo, ora divididos em dois grupos menores. Uma destas professoras era minha supervisora da educação continuada, portanto, no total, atuávamos em três docentes nas mesmas turmas. Um deles era menos atuante, o que me permitia atuar sozinha com frequência. Isso colaborou com o processo de construção de relações com estudantes e na autonomia para agir.

No que diz respeito a produção dos dados, foram realizados 57 registros no diário de campo, uma ferramenta fundamental para descrever de forma detalhada as experiências vividas com as/os participantes de pesquisa. No início do ano, as anotações no diário demonstravam minha insegurança com a prática docente e uma certa dificuldade no direcionamento do olhar, já que queria ver e anotar tudo. No decorrer dessa trajetória, as análises foram se tornando mais frequentes, consegui organizar melhor o diário na medida em que alguns estranhamentos em relação à prática profissional foram desaparecendo e dando espaço a outras inquietações em relação às emoções e à organização da instituição escolar.

A análise de dados foi elaborada a partir de um quadro composto por categorias empírico-analíticas. Para este artigo, elegemos duas categorias — interconectadas — que nos permitem compreender as relações entre gênero e emoções nas aulas de EF. Esta pesquisa segue critérios éticos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, ao emergir da prática profissional e não revelar dados que possam identificar os sujeitos (Brasil, 2016).

ESTABELECIDOS, POPULARES E DISSONANTES: A DISPOSIÇÃO DE GRUPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os grupos aos quais as/os estudantes pertencem, ou não pertencem, produzem efeitos sobre seus comportamentos e suas emoções. A juventude, na etapa escolar, é uma fase da vida na qual buscamos esse sentimento de pertencimento (Lima Filho, 2014) e, portanto, agir como o grupo ou conforme aprovação do grupo, parece essencial. Durante a pesquisa de campo, após minha ambientação e uma maior vinculação a eles e elas, percebi que a forma como se organizavam em grupos importava, na medida em que essas relações [sociais] estavam intimamente ligadas às relações de poder. O pertencimento a

³ No início do ano letivo, as turmas somavam o total de 58 estudantes, entretanto, ao final, restaram 53 discentes, por conta das desistências durante o período.

determinado grupo interferia na participação ou não das aulas, afetava suas emoções e suas ações. Dessa forma, passei a questionar: Quais grupos existem nesta configuração? Como as/os estudantes se organizam nas aulas? Como professora-pesquisadora, imersa no campo, identifiquei três grandes grupos naquelas duas turmas de oitavo ano, descritos e analisados nos subtópicos a seguir.

Os meninos estabelecidos

Desde o início das aulas eu tive dificuldades para me aproximar deste grupo, composto por meninos que possuem altas habilidades motoras, exalam uma sensação de “superioridade” e têm comportamentos que se aproximam do que entendemos como masculinidades hegemônicas⁴. Conforme Fagundes (2023), esse termo compreende um padrão de práticas e normativas que possibilitam a dominação dos homens sobre as mulheres, exercendo papéis de violência. Era precisamente isso que os tornava um grupo estabelecido, bem estruturado, relativamente coeso, e que dificilmente aceitava outros integrantes. O termo “estabelecido” foi escolhido com base em Elias e Scotson (2000), que chamaram de “estabelecidos”, um grupo que se autodenominava como superior ao outro grupo, os “outsiders”. Assim como eles, nesse grupo, os colegas com corpos dissonantes⁵ eram excluídos e julgados pelos estabelecidos como estratégia para seguir exercendo poder. Neste grupo, marcadores de gênero, habilidades motoras e esportivas eram importantes elementos na definição das posições de poder ocupadas. O comportamento do grupo, através de falas misóginas, constrangia e intimidava os membros dos outros grupos, levando-os a desistirem de participar das aulas.

Eu era constantemente questionada por esse grupo sobre o porquê da escolha dos conteúdos, sobre regras do jogo ou, ainda, interrompida por “conversas paralelas” durante minha fala. Inicialmente, eu via como curiosidade, mas com o passar do tempo, me sentia intimidada e, mesmo assim, buscava me posicionar e problematizar situações que ocorriam em aula. A cena que segue se refere a uma aula na qual fizemos uma avaliação em sala e, dentre as perguntas, eles deveriam responder o que entendiam por violência de gênero, haja visto que discutimos bastante este tema em aulas anteriores, por conta dos acontecimentos:

Durante a realização da atividade, Caio⁶ — líder do grupo — me perguntou: “O que violência de gênero tem a ver com atletismo e vôlei [dois conteúdos trabalhados no trimestre]?”. Após responder, fiquei refletindo que, mesmo eu parando a aula, conversando, questionando, refletindo junto deles exaustivamente, não foi suficiente para eles notarem que foi uma temática que marcou nossas aulas e que merece uma questão na avaliação trimestral. Em seguida à resposta, Joana revidou: “É, fez parte das nossas aulas” (Diário de campo, 02 mai. 2023).

Entendo que há um estigma de que o que compõe as aulas de EF são atividades práticas, em especial, esportes competitivos, como se competências cognitivas, éticas ou reflexivas não fizessem parte

⁴ Apesar deste termo ser alvo de críticas, como apontam Connell e Messerschmidt (2013), destaco que neste texto, é utilizado no plural por entendermos que há múltiplas masculinidades hegemônicas. Além disso, o conceito remete a uma noção de poder, na qual os sujeitos desta pesquisa ocupam um lugar ao “topo da pirâmide” em relação aos outros grupos.

⁵ Segundo Camargo (2016) corpos dissonantes são “aqueles que se colocam nos limites fronteira dos corpos normativos, considerados desviantes da “norma” ou “adjetos”, que se afastam, por exemplo, dos idealizados padrões de beleza, estética e/ou eficiência propostos pelas sociedades ocidentais contemporâneas” (p. 1339).

⁶ Os nomes das/dos interlocutoras/es foram trocados por pseudônimos de forma a preservar o anonimato das/dos participantes.

dessa disciplina. Afinal, essas perspectivas tradicionais foram construídas ao longo de muito tempo e, ainda hoje, se fazem muito presentes. Entretanto, mesmo com minha tentativa de mostrar uma EF diversa e composta também por elementos atitudinais, no último trabalho do ano, sobre bullying e exclusão (um dos temas emergentes surgidos nas aulas), fui questionada por Natan, outro integrante do grupo:

“Sora, isso aqui é trabalho de Iniciação Científica ou EF?” Essa pergunta aconteceu mesmo que eu e a profª Karina tenhamos construído uma narrativa, explicando sobre os temas que identificamos a partir da escrita deles na última dinâmica e que, portanto, considerávamos importante dialogar e aprender sobre, já que isso também compôs as aulas. Em seguida, Lucas, também integrante do grupo, questiona o seguinte: “Sora, se a gente parar de fazer bullying, vamos ter futsal ano que vem?” Quando eu devolvo a pergunta, questionando se isso era uma confirmação de que eles praticavam bullying em aula, eles desconversaram e começaram a rir. Não bastando, Natan perguntou: “Sora, qual esforço físico a gente está fazendo aqui? Não mexe o corpo” e Caio responde: “Só temos EF duas vezes na semana e ainda temos que ficar escrevendo? Deve ser o esforço físico de mexer a mão, para escrever”. Isso me chateou, porque pensei nas atividades, no sentido de levar informações, para fazê-los “pensarem fora da caixa” e, justamente o grupo [de meninos] que mais precisa repensar suas atitudes, leva na brincadeira, como se nada fosse, como se refletir e escrever não fossem parte da EF (Diário de campo, 09 nov. 2023).

Para este grupo, as aulas em sala não eram consideradas EF, pois nelas não havia esforço físico e/ou esporte competitivo. Mas, certamente, suas reclamações também estavam relacionadas ao fato de se sentirem provocados pelos temas debatidos, que os desafiaram a sair da zona de conforto. Mesmo assim, seguiam excluindo as demais pessoas da turma, que já não aceitavam calados. Principalmente as ‘meninas populares’⁷, que não aceitavam mais os julgamentos dos estabelecidos e que usufruíam de um lugar de fala mais vantajoso em relação ao terceiro grupo.

As meninas populares

O grupo de meninas populares é composto, de modo geral, pelas meninas conhecidas pela escola, que tem o “corpo padrão” e que são menos excluídas⁸. O termo ‘populares’ é empírico, já que emergiu a partir de uma conversa com Ana Júlia, integrante do grupo de corpos dissonantes, ao proferir que as “aquelas meninas são muito populares, elas não vão querer criar grupo comigo” (Diário de campo, 17 ago. 2023). As meninas deste grupo não se intimidam com os meninos e, apesar de muitas vezes reclamarem das atividades, em geral participavam das aulas. Diferentemente do grupo de estudantes de corpos dissonantes, o que as motivava a não participar das aulas era o desinteresse por determinadas propostas como, por exemplo, aula ao ar livre -que gerava incômodo por causa do sol e pelo risco de suar -, indisponibilidade em sujar os sapatos e roupas e, quando notavam que não estavam sendo incluídas pelos meninos da turma.

Em uma aula sobre jogos indígenas, eles deveriam passar por três “estações”, com diferentes brincadeiras em cada uma delas: peteca, cabo de guerra e huka-huka. Sugeri que as atividades acontecessem no gramado, para maior segurança de todas/os, inclusive, na huka-huka, comentei que poderiam ficar de pés descalços, já que deveriam tocar no pé do seu oponente:

⁷ Ao longo do texto, utilizo aspas simples para indicar termos empíricos.

⁸ Havia uma certa “preferência” dos meninos estabelecidos em escolher as meninas desse grupo para compor seus times, visto que tinham maior proximidade com elas. Entretanto, isso não exclui o desequilíbrio de poder entre os grupos, a frequente exclusão no jogo e as violências por meio de falas misóginas.

As gurias já chegaram reclamando na aula, quando viram que não estávamos na quadra. Paula me falou: “Aí profe, aí [no gramado] tem muito sol, não quero jogar. Vamos para a sombra?” Enquanto Raquel me disse: “Profe, não vou jogar, tá? Não estou muito bem”. Mas eu sabia que Raquel não estava interessada na atividade porque ela escreveu na aula passada, em sua autoavaliação – quando questionada como se sentia nas aulas –, que não gostava de suar (Diário de campo, 10 ago. 2023).

Parecia-me legítimo o pedido de ir para a sombra, ou de não fazer atividades no sol, essa, inclusive, não era a proposta. Mas o pedido aconteceu antes mesmo da aula iniciar, ou seja, não havia pré-disposição em participar. O fato de não gostar de transpirar revela uma determinada preocupação estética, mas que tensiona certos fazeres da EF. Ao trazer esse fragmento e estas reflexões, busco evidenciar outras preocupações em relação ao corpo por parte deste grupo. Certamente, essas meninas carregavam suas inseguranças e vergonhas mesmo havendo/performando um corpo mais dentro das “normas”, afinal, esse status possibilitava que fosse estipulado um vínculo com o grupo de “meninos estabelecidos” e, por isso, eram minimamente incluídas.

Mesmo com essa suposta “inclusão”, a balança de poder pendia em favor dos meninos estabelecidos. Por diversas vezes, mesmo sendo escolhidas, elas participavam pouco dos jogos, já que os passes não chegavam até elas. Elas não se calavam, vinham até mim e reclamavam. Eu parava a aula, problematizava, inseria regras nas quais a bola deveria passar por elas, mas as atitudes inclusivas não ocorriam. A longo prazo, as exclusões voltavam a acontecer, especialmente em novos jogos competitivos. As meninas, por sua vez, sugeriam que as aulas acontecessem separadas por gênero: “Na aula passada, iniciamos uma discussão sobre gênero, na qual as meninas solicitaram que as aulas fossem divididas entre meninas e meninos já que “as meninas gostam de jogar por lazer e os meninos gostam de competição”. (Diário de campo, 09 mar. 2023).

A separação por gênero nas aulas de EF escolar é um debate antigo do campo. Ela já foi legitimada, pelo Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, com a seguinte orientação “Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (Brasil, 1971). Esta regulamentação foi superada, mas a discussão nem sempre parece resolvida. A partir da década de 1980, com o movimento renovador na EF, diversos estudos passaram a defender aulas mistas e coeducativas. Principalmente a partir da década de 1990 (Saraiva-Kunz, 1993; Ferreira, 1996; Altmann, 1998), passamos a compreender melhor que a convivência entre os gêneros é mais importante do que um suposto desenvolvimento de habilidades motoras com fins de atender a uma demanda do campo esportivo.

Obviamente concordamos com o fim das aulas separadas por gênero, mas, ainda assim, consideramos importante o pedido das meninas, haja visto a desvantagem em relação à participação efetiva nas atividades propostas. A separação poderia, ainda, levar a um maior empoderamento das meninas, possibilitando a aquisição de novas habilidades corporais e uma maior união do grupo. Por outro lado, permitir a separação ao longo das aulas poderia exercer efeito contrário no processo de educação dos meninos, já que eles possivelmente iriam gostar de não terem que jogar com as meninas. Separa-los não seria naturalizar hierarquias e desmobilizar a luta pela igualdade de gênero? Por isso, eu seguia buscando empoderar as meninas e problematizar situações desiguais, violentas ou discriminatórias, mas a turma, de modo geral, seguia agindo e resistindo:

Ao solicitar que eles se separassem em grupos, dois dos grupos formados tinham dividido meninas e meninos, mesmo eu tendo conversado sobre essas divisões no início da aula. Ao questionar as/os integrantes, me responderam que foi coincidência. Me peguei pensando o quanto eles naturalizam essa “coincidência”. Ao mesmo tempo, percebi que essa divisão possibilita que as meninas toquem na bola, o que não acontece quando formam times mistos. Luana me falou: “prefiro perder e tocar na bola do que não jogar” (Diário de campo, 21 mar. 2023).

Apesar destes constantes pedidos de separação das aulas por gênero e das minhas negativas em atendê-los, elas seguiam me revelando desigualdades e, muitas vezes, relatavam esse mal-estar aos meninos, ou seja, não se silenciavam. Entretanto, percebi que ficavam evidentes as discrepâncias quando estavam no jogo:

Hoje iniciei a aula retomando a atividade avaliativa da aula passada, especialmente, em relação à questão de violência de gênero. Dessa vez, busquei elogiá-los pelas respostas e relatos. Há muito tempo me pediam o jogo de ‘queimada’, por isso, resolvi atender aos pedidos. [...] Entretanto, no decorrer da aula, percebi o quanto o jogo é excludente: os meninos da turma basicamente jogavam entre si, eliminavam seus adversários ‘mais habilidosos’, jogavam a bola sem mensurar a força, enquanto as meninas estavam como coadjuvantes, apenas desviavam e passavam a bola aos meninos, inclusive, percebi que algumas estavam distraídas e pouco interessadas no jogo. A Jaqueline, ao pegar a bola em movimento, ao invés de arremessar, passou para o Bruno, que estava do seu lado, a Giovana fez o mesmo. Me chamou atenção porque essas meninas geralmente são ativas nas aulas, jogam, participam. Quando vi que a Fernanda recebeu a bola e teve a oportunidade de arremessar, mas passou ao Paulo, eu a questioneei o porquê e ela relatou: “Se eu jogar, eles [os meninos] vão me xingar” (Diário de campo, 04 mai. 2023).

Mesmo a aula tendo iniciado com a pauta de gênero, as violências seguiam acontecendo. As meninas estavam mais esclarecidas sobre as violências, que não aconteciam apenas verbalmente e, mesmo não se calando, elas entendiam que não adiantaria agir de maneira diferente, pois agir de acordo com o que os meninos esperavam, de certa forma, as livrava de julgamentos ou de qualquer incômodo.

As violências de gênero me geravam muito incômodo e me pegaram de surpresa, já que, imersa na cultura da minha “bolha social”, eu acreditava que era um tema superado pela geração das/dos estudantes. Era evidente a minha dificuldade em administrar tudo, especialmente no início de campo: planejar e ministrar as aulas, observar questões sensíveis para a pesquisa, intervir nas discussões e levantar problematizações. Inicialmente, eu tive dificuldades em ser mais incisiva e contestar os argumentos que buscavam justificar as opressões. Ainda não estava nítida para mim a divisão de grupos e os arranjos sociais entre aqueles sujeitos. No entanto, no decurso do processo, passei a compreender melhor as conexões, as teias de interdependência que os ligavam e as características de cada grupo.

Portanto, o grupo das meninas populares se preocupava com a estética corporal, demonstrava inseguranças com o corpo, mas de uma maneira diferente do grupo dos estudantes que possuem “corpos dissonantes”. Elas estavam atentas às desigualdades, resistiam, não se calavam, relatavam suas insatisfações nas avaliações, contavam para mim, todavia, seguiam agindo, por vezes, conforme as expectativas dos meninos estabelecidos. Podemos interpretar como algo conveniente, para que seguissem sendo ‘escolhidas’, ou para que não se incomodassem com a situação, mas isso também revela um desequilíbrio de poder, onde há um domínio dos estabelecidos.

Corpos dissonantes

Além dos dois grupos apresentados acima, identifiquei que havia um grupo de estudantes com corpos dissonantes, composto por alunos e alunas com corpos que fogem da “norma” — a partir

de uma concepção de acordo com aquele grupo cultural. Apesar de ser um grupo diverso, era constituído, basicamente, por estudantes vistos como ‘menos habilidosos’ e que, geralmente não eram incluídos nas atividades da EF; por isso, participavam pouco das aulas ou desistiam no decorrer das atividades; no geral, esses indivíduos tinham uma autoimagem depreciativa de si mesmos e uma descrença em suas capacidades. Era composto, majoritariamente, por meninas:

Quando anunciei que teria queimada na aula, a Bruna veio me falar que estava com dores no corpo e, portanto, não participaria. Mais tarde, ao questioná-la se havia melhorado, ela já não lembrava. Conforme fui conhecendo-os, eu sentia quando arranjavam pretextos para não participar, mas entendia seus motivos. Com frequência Bruna me relatava cansaço, dizendo que é sedentária e que não gosta de exercícios físicos (Diário de campo, 04 mai. 2023).

Inicialmente, dores pelo corpo, cansaço ou ‘cólica’ eram as justificativas mais presentes para não participar da aula. Conforme nossa vinculação foi se fortalecendo e a confiança aumentando, as meninas me confidenciavam seus incômodos em relação ao grupo, como ocorreu em uma aula de parkour.

A Milena me falou que não participaria pois estava sentindo vergonha de se expor e citou o nome de Caio [integrante do grupo de meninos estabelecidos] como alguém que ri, julga e debocha. Sugeri que ela experimentasse a prática, então, ao final da aula sem ninguém da turma pra lhe assistir e assim ela fez, junto de Bruna; elas pareceram se divertir. Em alguma medida, era a maneira que eu encontrava de motivá-las a acreditarem em si mesmas, nas suas capacidades e não deixarem se afetar tanto pelos comentários maldosos. Mas o que mais me tocou foi quando Milena revelou: “Estou me sentindo sozinha, ninguém gosta de mim porque eu sou chata, as outras gurias são famosinhas no colégio, então não querem ser minhas amigas. Agora meus pais me proibiram de andar com a Ana Júlia, não posso nem falar com ela”. Milena tinha uma amizade com a Ana Júlia, ambas pertencentes ao grupo “dissonante”, mas elas romperam a amizade pois os pais alegaram que Milena estava recebendo más influências de Ana Júlia, com isso, elas ficaram sozinhas e com dificuldades de formar grupo (Diário de campo, 15 jun. 2023).

Eu busquei integrá-la, realizava conversas constantes com a turma sobre essas questões de exclusão e eles alegavam que era ‘ela quem se excluía’, entretanto, sociologicamente, podemos entender que ninguém se exclui sozinho, sempre há uma relação. Conversei especificamente com algumas ‘meninas populares’ e houve uma tentativa de chamá-la para formarem um grupo, mas Milena não “se encaixou” e não foi bem aceita pelo grupo. Em seguida, fiquei sabendo que ela havia saído do colégio.

O corpo que desvia, que não sei encaixa às normas sociais daquela configuração, é excluído. Acredito que essa tenha sido uma falha da instituição, porque ela relatava não estar se sentindo acolhida pela turma e pela escola, por várias situações que vinham ocorrendo desde o ano passado. Ao mesmo tempo, me questioneei: Será que fiz pouco? Deveria ter investido mais nas conversas com a turma e com a própria Milena? O que eu poderia ter feito de diferente (Diário de campo 04, jul. 2023)?

Provavelmente, foi uma série de motivos que levaram a família de Milena a tomar essa decisão, mas, naquele momento, eu senti que havíamos falhado com aquela aluna, já que ela vinha se sentindo deslocada e pouco integrada à turma, o que deve ter pesado na decisão. Por outro lado, percebi que foi ascendendo um movimento de resistência e, aos poucos, via as meninas integrantes deste grupo participando de alguma atividade ou se pronunciando:

Algo que me chamou atenção hoje foi ver a Carol participando das atividades, mesmo com a ausência das amigas Bruna e Cristiane. Eu me direcionei até ela, porque ela estava sozinha, e ela

me revelou que estava aguardando as amigas [também pertencentes a esse grupo]. Nesse momento, comentei com Andrei, que tem uma certa proximidade com ela e ele a chamou para jogar. Ela foi de primeira, sem insistência. Eu fiquei extasiada com aquele acontecimento, porque passou pela minha cabeça a Carol do início do ano letivo, que não queria tocar nas bolas, não “se interessava” pelas atividades, ficava sozinha nas aulas, buscava não se “destacar” e era excluída pelo grupo. Ao longo do ano ela conseguiu criar amizades e interagir com outros colegas da turma, isso para mim, não tem preço (Diário de campo, 05 set. 2023).

Ainda, um fato que muito me marcou ocorreu ao final do ano letivo, com o pronunciamento de Bruna para toda a turma sobre seus sentimentos de exclusão. Ocorreu quando a turma apresentava um trabalho sobre exclusão, que surgiu como “tema emergente”, a partir de seus relatos.

Durante a apresentação, Caio [do grupo dos estabelecidos] se manifestou: “Eu era o último a ser escolhido [em relação à formação de times] nos anos iniciais e isso me ajudou muito, porque eu percebi que eu era ruim e decidi melhorar. Então passei a praticar muito para melhorar”. Bruna, então, retrucou: “Bom, mas tu tiveste maturidade emocional para isso, mas a maioria das pessoas não tem. A maioria se sente excluída e isso acaba reverberando na própria vida depois, porque a pessoa acaba se sentindo mal, se sente para baixo, não se sente segura, nem confiante. Isso em todas as outras instâncias da vida”. Ao responder a essa fala de caráter meritocrático, que responsabiliza o indivíduo por seu insucesso, eu vi a Bruna ascendendo e comunicando que, a partir daquele momento, ela iria usar sua voz, não iria mais se calar diante das injustiças. Foi lindo! (Diário de campo, 14 nov. 2023).

Ver esse grupo agindo, participando mais ativamente das aulas e se empoderando ao longo do ano letivo teve um enorme significado para mim, já que revelou que os investimentos pedagógicos que haviam sido feitos ao longo do ano letivo por meio de discussões e problematizações reverberaram nos sujeitos — mesmo que a longo prazo. Em meio a alguns desencantos que apareceram nesse “iniciar-professora”, situações como esta — fruto de apostas, discussões coletivas e muitas reflexões —, reacendem a esperança de seguir semeando.

Sabemos, como afirma Lutz (1988), que historicamente as emoções foram associadas às mulheres, colocando-as no papel de “irracionais”, “emotivas”, “caóticas” ou ainda, “empáticas” e “solidárias”. Características como essas acabaram servindo para um exercício de dominação e subordinação de gênero, já que colocam as mulheres em um papel de inferioridade. Como uma sociedade moderna e, operando na lógica machista, valorizamos o considerado “racional”, ou o “controle dos instintos”, atributos masculinos, sugerindo assim, uma dominação dos homens. Bispo e Coelho (2019) lançam um olhar cuidadoso acerca de emoções e seu papel micropolítico:

[...] os grupos tradicionalmente tidos como passivos e socialmente inferiores, incapazes de serem “racionais” como os dominantes, sempre estiveram associados à esfera emotiva em algum nível de suas vidas (mulheres, negros, camponeses, homossexuais, grupos indígenas ou de outras culturas mais “exóticas”, entre outros). (p. 188)

Essa discussão nos ajuda a entender as desigualdades de poder que operavam entre os grupos. Enquanto os meninos estabelecidos agiam como dominadores, as meninas populares e as/os estudantes dissonantes eram subordinadas/os a essas percepções. Diante disso, minha atuação visava diminuir essas desigualdades de poder entre os grupos, buscando fortalecer, especialmente, o grupo mais desfavorecido, já que o primeiro grupo precisava perder (poder, espaço, reconhecimento, jogo, deboches) para que os outros pudessem ganhar. Possivelmente, esse era o motivo de eu ter pouco espaço com

aquele grupo e de não conseguir construir muito vínculo com os estabelecidos. No subtópico a seguir, apresento a maneira como as/os estudantes performavam em aula.

EMOÇÕES E GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Gênero não tinha sido uma categoria analítica estabelecida no início da pesquisa, mas diante de tantas desigualdades percebidas nas aulas e já existentes nas trajetórias escolares das/dos estudantes, se tornou uma questão relevante neste trabalho. Fui me mando conta dos inúmeros relatos sobre o tema no diário de campo e algumas perguntas surgiram: Como esses diferentes corpos, inscritos em uma determinada configuração social e marcados por gênero, se emocionam? Como a configuração social em que estão inseridos espera que meninos e meninas se emocionem?

Ao mencionar “meninos” e “meninas”, não estou ignorando as outras identidades de gênero possíveis. Não se trata de reduzi-las a condição de masculino e feminino, reforçando binarismos. Nesta pesquisa tratamos apenas dos dois gêneros pois foram os únicos que apareceram em campo. Essa, inclusive, era uma questão que me incomodava quando eu estava na escola, pois eu temia não estar conseguindo identificar outras identidades de gênero, já tão silenciadas e invisibilizadas na sociedade. O texto que segue apresenta como, a partir do olhar para emoções, meninas e meninos performavam nas aulas.

A violência dos meninos

Percebi que diferentes práticas corporais desencadeiam diferentes reações, comportamentos e despertam diferentes emoções nos alunos e nas alunas. Nas aulas de EF, em diversos momentos elas/eles são desafiadas/os a formar grupos, criar estratégias, buscar entender o “jogo do adversário” e ficar de frente com o corpo do outro, agindo, se movimentando. Por vezes, esses desafios não são bem recebidos por todas/os, podem soar como ‘trapaça’ e as/os estudantes experimentam uma sensação de estar em desvantagem o que, eventualmente, desencadeia reações violentas.

No sentido atribuído por Elias (1997), violência se trata de um símbolo de prestígio, onde a força física é um elemento representativo da hierarquia de um grupo. No decurso do processo civilizador e com o aumento do controle de impulsos, constitui-se um habitus que atinge a personalidade dos indivíduos e age na autorregulação de instintos violentos, o que nos faz aceitar, cada vez menos, cenas agressivas⁹. Vale ressaltar que as situações aqui relatadas como “violentas” são violentas de acordo com minha percepção, minhas sensibilidades e compromissos éticos e pedagógicos. Os níveis de percepção de violências e as estratégias pedagógicas são, em alguma medida, diferentes para cada indivíduo ou grupo. Apesar de eu e os grupos de estudantes compartilharmos elementos culturais (país, língua, Estado etc.), há culturas em choque nessa imersão, tanto no que se refere aos estranhamentos percebidos e produzidos na atuação como pesquisadora, quanto na sensibilidade docente preocupada com valores de uma educação humanista, respeitosa e democrática.

⁹ Agressividade é compreendida, no sentido de Freud (2016), como um componente da natureza humana internalizado a partir da tensão entre o Super-eu e o Eu, submetido à consciência de culpa e manifestado por meio da necessidade de punição contra si: “A civilização controla então o perigoso prazer em agredir que tem o indivíduo, ao enfraquecê-lo, desarmá-lo e fazer com que seja vigiado por uma instância no seu interior” (p. 92).

Uma situação violenta que despertou sensações de agressividade¹⁰ ocorreu com Danilo e Henrique, durante um jogo de taco, quando Henrique acusou Danilo de ter ‘roubado’ em uma jogada e, portanto, ameaçou machucar o colega com o taco:

Quando cheguei, vi Henrique muito irritado. Ele estava nervoso, chorando, com o rosto vermelho, enquanto Danilo reiterava sua inocência, dizendo “eu não fiz nada, sora. Tô consciente, tô de boa porque eu não fiz nada”. Fiquei assustada ao me dar conta que eles poderiam se machucar, então eu e a professora Karina conversamos com eles, orientando-os que agressão física não é a solução e que nem sempre existe um ‘lado certo’ e um ‘lado errado’. Foi quando Henrique nos disse: “me exaltei, acabei agindo pelos meus instintos, não é o certo, mas ele estava roubando e me senti injustiçado”. Posteriormente, Danilo admitiu que realmente estava tirando vantagem, mas que só se deu conta depois, que esta não era sua intenção, mas que ele e Henrique são primos, então é comum discutirem (Diário de campo, 27 jun. de 2023).

Sabíamos que os pais de Henrique estavam passando por um processo de divórcio e ele vinha sendo negligenciado pela família, o que pode ter sido uma motivação para agir daquela maneira, já que nunca tinha visto ele se portar dessa forma em aula. Mas, de todo modo, está instituído a eles que não podem ‘se deixar levar pelos instintos’ pois, ao menos no contexto escolar, isso gera consequências. Ao reconhecer os excessos, Henrique revela que está inscrito em uma configuração social na qual atitudes violentas não são aceitáveis e demonstrar instintos mais primitivos foge da regularidade, se opondo, portanto, ao pacto civilizatório — do qual o processo de escolarização é parte.

Algo semelhante aconteceu com Igor e Matheus, em uma brincadeira de corrida, quando Igor não entendeu a estratégia de jogo do seu adversário Matheus, gerando um desentendimento entre eles e uma situação de violência verbal. Após interrompermos a discussão¹¹, Matheus decidiu seguir a brincadeira enquanto Igor se afastou e foi para um canto da quadra:

Ele estava chorando, primeira vez que vejo um menino chorar em aula e isso me chamou atenção, porém, escondia seu rosto na camiseta, provavelmente para não mostrar aos colegas sua vulnerabilidade. Percebi que já havia uma intriga antes da aula entre eles, pois Igor me disse: “Ele não escuta, ninguém me escuta. Na frente de vocês ele é uma coisa, por trás, é outra”. Matheus se aproximou para conversar, mas senti que Igor ainda estava nervoso, então pedi que se afastasse pois acreditei que aquele não era o melhor momento. (Diário de campo, 13 abr. 2023).

Os motivos que despertam as reações violentas e as consequentes emoções parecem vir de muitos lugares, não apenas de uma situação isolada. Essa agressividade, como característica masculina¹², é percebida pelas meninas:

A Vitória ficou no mesmo time do Henrique e eu via que ela não estava se sentindo confortável, ninguém passava a bola para ela até que passaram e ela não conseguiu pegar. Nesse momento,

¹⁰ Neste estudo, entendemos que violência se difere de agressividade, já que esta pode ser entendida como uma emoção.

¹¹ Nossa atuação parecia necessária para acalmar as tensões, é uma atribuição docente na qual agimos no controle dos impulsos, o que reforça o ímpeto racional/moderno da instituição escolar, inclusive colabora para a separação de emoção (estudantes) - razão (professores/escola); além disso, há um componente de gênero, já que os homens são ensinados a se acalmar pelas mulheres.

¹² Bispo e Coelho (2019), ao realizarem um apanhado de estudos no campo da Antropologia das Emoções, citam a etnografia de Brena O’Dwyer, feita em um júri público de um caso de feminicídio, onde a “raiva” sentida pelo acusado ao causar este crime, não estaria sob seu domínio. Ou seja, o descontrole aqui, é usado como justificativa, diferente das mulheres que, são associadas a comportamentos descontrolados e que, portanto, apresentam perigo (Lutz, 1988).

Henrique fez gestos de reprovação, pareceu estressado e Vitória saiu do jogo. Eu fui até ela e ela me disse “Ai profe, tô com dor no braço”. Eu perguntei o que, de fato, a fez sair do jogo e ela me respondeu: “Ai profe, é muito masculino esse jogo, muito agressivo, né?”. Eu via pelo corpo dela, enquanto ela jogava, que ela refutava a bola, se esquivava, não ia em direção. (Diário de campo, 16 nov. 2023).

Essa cena aconteceu num jogo de basquete que tinha como proposta montar times mistos e passar a bola para todas/os para validar o ponto, induzindo certa dependência dos colegas de time para chegar ao objetivo final. Entretanto, vencer parecia ser a meta e, pouco importava se as/os demais colegas estavam se sentindo confortáveis e sendo incluídas/os no jogo. Isso aconteceu justamente em uma aula na qual iniciamos falando sobre exclusão dos jogos, que acontecia não apenas de maneira verbal, mas a partir de atitudes como não passar a bola, ou por meio de olhares, deboches e comentários.

Chama a atenção que esses fragmentos são respostas de meninos que, no contexto desta pesquisa, demonstraram suas frustrações por meio de violências e agressividade. De certa forma, é como a sociedade “ensina”, a violência é uma maneira validada socialmente de expressar suas masculinidades, suas indignações, suas revoltas. Isso nos leva a pensar sobre o aprendizado social da manifestação e expressão das emoções, especialmente, após quatro anos de (des)governo bolsonarista, que veio incentivando violência, principalmente contra as mulheres, através da reprodução de discursos misóginos, atitudes machistas, desmonte de políticas públicas voltadas ao combate de discriminações de gênero, reforço pela preservação da família heteropatriarcal cristã, aumento de índices de violência doméstica e feminicídios, sobretudo na pandemia da Covid-19 (Tavares; Alves, 2023).

Nestas três situações, os meninos agiram de forma violenta, o que pode levar a pensar que as aulas de EF causavam violência. Percebi que, em alguma medida, as aulas funcionavam como gatilhos para gerar comportamentos violentos, especialmente em modalidades esportivas e jogos competitivos. Essas mesmas aulas, por vezes, afastavam algumas meninas, pois eram repreendidas por falas misóginas que diminuíam suas capacidades ou até mesmo por atitudes, como não receber a bola. Apesar de minha atuação ser na direção contrária e embora eu parasse as aulas para discutir cada situação, repreender as falas e atitudes discriminatórias, buscar entender as motivações e levar informações para as aulas, eu me sentia impotente, pois as violências seguiam acontecendo. Essas mesmas violências de gênero, já instauradas na turma, geravam nas meninas vergonha, pois sentiam-se com os corpos expostos ao se movimentarem, podendo ser alvos de falas machistas ou de deboches; por isso, preferiam evitar participar, o que nos encaminha para o próximo tópico.

A vergonha das meninas

Vergonha foi uma das emoções que mais esteve presente nas aulas (quase sempre associadas às meninas) e, com ela, apareciam sentimentos de insegurança e incapacidade. Para Freud (2016), vergonha é um sentimento oriundo da própria consciência, que nada mais é do que um constrangimento de si gerado a partir do mal-estar que a civilização produz por meio dos elevados padrões de controle e autocontrole a que os indivíduos estão submetidos, criando uma elevada vigilância sobre seus comportamentos e afetando na sua autoimagem.

As práticas corporais colocam o corpo em movimento e, muitas vezes, o expõem nas aulas de EF, seja para a turma inteira ou para um grupo menor e, quando falamos de corpo, falamos de tabus, de comparações, de buscas e, nesse caso, de vergonha. Na esteira dessa afirmação, cabe apontar que a aparição da vergonha tem muita relação com o conteúdo das aulas (comparação objetiva), com as

estratégias pedagógicas (exposição e constrangimento) e com os discursos pedagógicos e exigências atitudinais (respeito e cuidado com os corpos).

Na dinâmica de hoje, solicitei que formassem duplas, eles deveriam escolher um colega para competir uma corrida, mas a aluna Carol ficou sozinha e eu então fui ajudá-la a encontrar um grupo, quando ela me questionou: “Se eu correr sozinha, será que vou me destacar muito?” Fiquei impactada com essa pergunta, porque me mostrou o quanto ela quer se ‘apagar’ ou não quer aparecer. Ao longo da aula, as alunas Isabelly e Ana Júlia também desistiram de praticar, alegando dor de cabeça. Me chamou atenção o quanto a vergonha da exposição, disfarçada por ‘dor de cabeça’, ‘dor no corpo’ ou ‘cólica’, impede a participação em aula. (Diário de campo, 18 abr. 2023).

Eu já havia notado que a vergonha era um componente presente nas aulas, mas buscava sempre empoderar as meninas, motivando-as a participar, reforçando o seu direito de experimentarem as atividades propostas, afirmando que poderiam contar comigo e me contar sempre que algo acontecesse. Entretanto, a “desmotivação” persistia, já que a vergonha tem relação direta com a produção de violências de uma certa cultura (violenta, de deboche e ridicularização dos corpos em movimento). Isso diz sobre a importância de contestar essa cultura hegemônica, conservadora:

Na nossa primeira aula de parkour, montamos três diferentes circuitos aos quais elas/eles deveriam percorrer, entretanto, várias estudantes não quiseram participar (seis). Ao serem indagadas, começaram a inventar desculpas, mas segui insistindo e elas afirmaram que estavam com vergonha e que não queriam se expor, pois os meninos riem delas. Solicitei que me explicassem melhor, então Maria Eduarda me disse: “Profe, não tem nada que tu possas fazer, é uma questão deles, eles que fazem isso, eles que riem da gente. Eu sei que eu também tenho que mudar, porque eu não posso deixá-los fazerem isso comigo, não posso deixá-los me impedirem”. Diante disso, busquei empoderar elas, dizendo que elas são capazes e que elas realmente não deveriam dar esse poder a eles e Maria Eduarda me disse que entendia, mas que ainda não estava pronta (Diário de campo, 13 de jun. 2023).

Ao ver tantas alunas se negando a participar por medo de julgamento, me dei conta que isso poderia estar relacionado com a minha prática pedagógica. Como deveria ter resolvido? Que estratégias poderia ter adotado para que todos os corpos fossem incluídos? Diante de um cenário no qual apenas parte da turma se sentia confortável em participar das aulas, e após constantes tentativas de conversa, problematizações, tanto em aula quanto em avaliações, decidi mudar os conteúdos para práticas que buscassem promover uma maior integração entre a turma e que fossem pouco conhecidas, colocando-os, assim, em uma situação de menores desigualdades, já que não sabiam praticar. Sendo assim, estabeleci uma grande Unidade Didática de jogos e brincadeiras, incluindo jogos cooperativos, jogos inclusivos, jogos indígenas e africanos. Esse foi um tempo de “pausa”, onde vimos diminuir a incidência de violências e obtivemos maior participação das meninas, porém, maiores reclamações dos meninos estabelecidos que só reconheciam a EF como prática esportiva.

Em outro momento, fora da aula, entendi melhor esse sentimento das meninas, advindo não somente do histórico na EF escolar, mas de toda pressão por um “corpo padrão” sustentada pela sociedade:

Chegando na escola, nesse dia de Halloween, notei várias/os alunas/os fantasiadas/os. Fui tocada por uma situação na qual Maria Eduarda e Kátia me chamaram da seguinte maneira: “Sora, socorro, vem aqui!”. Elas estavam sentadas em um banco no pátio, perto da sala dos professores. Fui conversar com elas e a Maria Eduarda falou “Sora, as meninas estão todas bonitas, todas fantasiadas, e a gente tá aqui, feia. E eu queria muito ser como elas, eu queria

muito ter autoestima delas, de ser bonita, ser linda. Elas todas são lindas, e todo mundo as acha lindas. E eu sou muito feia, fiquei sabendo de um amigo que o menino que eu gosto falou assim “Eu vi que a Maria Eduarda fica curtindo todas as minhas fotos no instagram. Nossa, que nojo!”. Senti o quanto essas situações reverberam nela, toda vergonha de exposição que ela tem nas aulas não é a toa. A não participação na aula em que seu corpo fica mais exposto tem um significado muito profundo, as vezes pouco valorizado. Nesse dia eu entendi que não necessariamente tem relação com a prática, tem relação com as histórias de vida, com que as/os alunas/os vivem além da escola ou com o que sentem em relação ao seu corpo e como a estética é importante. Apesar de falarmos e buscarmos desconstruir muito sobre “corpo padrão”, essa ideia ainda reverbera e atinge muito as pessoas. (Diário de campo, 31 de out. 2023).

Portanto, se acumulam bagagens negativas durante a trajetória escolar, em especial nas aulas de EF, que desmotivam a participação das atividades propostas. Mas, também, de experiências das histórias de vida de cada uma dessas alunas, vivências essas, típicas da modernidade, nas quais foram instauradas “verdades” e discursos sobre corpos que dão pouco espaço à diversidade.

Por vários momentos, parava para pensar na minha fase de adolescência e meu posicionamento na escola como discente: como uma mulher, branca e que sempre teve acesso à várias práticas corporais, eu ocupava um lugar privilegiado. Não me recordo de sentir essas vergonhas ou de deixar de participar das aulas de EF por não querer me expor, afinal, eu era do time da escola, tinha afinidade com esportes. Ao ser tocada por essas situações, agora no papel de professora, ficava surpresa, de certa forma, pois eu não havia passado por isso, tampouco sentia que minhas colegas passavam. Entendo que eu não estava atenta a essas situações de desigualdades e, vivendo na minha “bolha social” que via muitos avanços nas lutas das mulheres e redução das desigualdades, achava, ingenuamente, que situações discriminatórias como essas já haviam sido superadas.

Apesar de ser evidente, nem só de meninas que ‘sentiam vergonha’ ou de ‘meninos violentos’ se constituíam os indivíduos naquela configuração, aliás, muitas vezes, esses mesmos personagens protagonizavam outras cenas e expressavam outras emoções, outras ações e outros comportamentos. É sobre isso que trato no tópico a seguir.

Outras maneiras de “ser menina” e “ser menino” nessa configuração

Inicialmente, eu notava que apenas meninas choravam e via os meninos expressando suas emoções por meio de violências, mas o campo me mostrou que, apesar dessas reações serem mais frequentes, elas não eram regra. Apesar de discursos de gênero estarem muito bem instaurados na nossa sociedade, foi possível ver corpos resistindo e apresentando outras formas de existência.

Uma dessas resistências foi observada durante a última aula do conteúdo de voleibol, na qual o objetivo era realizar um campeonato de times mistos, sem contagem de pontos, mas considerando o tempo de cinco minutos por partida, a fim de diminuir a competitividade. Em uma determinada partida, estavam jogando um time, que era composto na sua maioria pelos meninos estabelecidos, contra um time formado basicamente por meninas populares:

Percebi que os meninos expressavam suas masculinidades por meio de gritos, comemoravam muito quando faziam ponto. Em um determinado momento, as gurias se deram conta e então a Manuela falou “vamos comemorar também”. O Alex, que estava no time das meninas, falou “Joga no Eduardo”, querendo dizer que ele não teria capacidade de defender e, por isso, pontuariam. Entretanto, ao escutar isso, Bruno, pertencente ao time dos estabelecidos, falou: “Joga nas gurias que vamos fazer ponto, elas são ruins”. A fala de Bruno foi o estopim para as violências de gênero que já vinham acontecendo e que estavam deixando as gurias cansadas. Nesse momento, elas ‘partiram para cima’, apontando dedo, gritando, querendo satisfação e

começaram a denunciar as desigualdades que sofrem nas aulas de EF desde os anos iniciais do ensino fundamental. Parei o jogo e tentei reunir elas/eles para conversarmos, mas não tinha condições, ninguém estava disposto a escutar. Me chamou atenção que, enquanto as gurias estavam revoltadas, os meninos do outro time [estabelecidos] estavam conversando e rindo entre eles, como quem não está dando a mínima para a situação (Diário de campo, 6 abr. 2023).

Nesse fragmento, vemos o machismo/a misoginia/ o poder operando, tanto na busca de oprimir por meio da fala “joga nas gurias que vamos fazer ponto”, quanto por meio do deboche de quem pouco se importa com as desigualdades e reivindicação das meninas. Vemos, também, o empoderamento de quem não se cala mais diante de falas e atitudes machistas, de quem demonstra que está sentindo, desde muito tempo, sua capacidade sendo diminuída, especialmente nos espaços esportivos e, possivelmente, também nas aulas de EF. Ou seja, além de vergonha, eu via as meninas sendo firmes, exigentes, inflexíveis e reivindicando para terem suas capacidades e habilidades corporais reconhecidas — mesmo que isso, nos olhos dos estabelecidos, demonstre descontrole (Lutz, 1988).

Apesar dessa potente atitude das meninas, as relações de poder ainda eram muito desequilibradas e a partir da vantagem que a própria estrutura moderna de sociedade, instituição escolar, EF e cultura esportista oferecem e da insistência, mesmo com a tentativa constante de desconstrução e problematização em aula, o pacto machista segue operando. O trecho que segue, de meses depois, revela isso:

Solicitei que formassem times mistos para jogar basquete. O jogo estava rolando quando eu vi a Manuela sentada em um canto. Estranhei porque ela estava jogando até poucos minutos antes. Fui até ela e perguntei se estava tudo bem e ela desabou no choro: “Isso sempre acontece! Os meninos, eles são assim há muito tempo, nada resolve, não tem solução. A gente não tem essa mesma experiência [de jogo] que eles, porque eles matam aula pra jogar, a gente não. Eles ficam debochando, fazendo essas falas”. Questionei quais falas e ela contou que Caio havia falado “Ah, só nós três que jogamos mesmo” (se referindo aos três meninos do time) e que, de fato, eles passavam a bola só entre eles. Nesse momento, chega Caio e pergunta o que está acontecendo. Ao Manuela relatar, ele olha para o lado e começa a rir, em tom de deboche. Eu me vi impotente naquele momento, porque estamos desde o início do ano problematizando e chamando atenção em relação às violências de gênero que acontecem na aula, especialmente em modalidades competitivas. O que fazer para mudar isso? Como intervir de maneira mais efetiva? (Diário de campo, 21 set. 2023).

Esse, infelizmente, não é um caso isolado. As meninas deixavam de participar da aula por conta dessas violências e opressões e muitas vezes alegavam algum tipo de dor como pretexto para não jogar. Entendo que revelar essa dor e indignação para quem tem maior poder relativo de intervenção (professora) é uma forma de agir, não há vitimismo em nenhuma das partes, mas é importante pontuar que há um desequilíbrio de poder nesta balança. As liberdades para ação dentro da configuração são maiores para meninos, especialmente se eles pertencerem ao grupo estabelecido. Em outras palavras, jogar esporte é espaço de privilégio masculino naquela configuração social, e as meninas que o fazem ou sofrem com críticas machistas ou estão na luta pela resistência. Eu, na posição de professora, agia/punia: dava “B” ou “C” no conceito do trimestre, mesmo eles tendo habilidades motoras proficientes, mas sempre argumentava que isso era reflexo do comportamento em aula e da falta de respeito com as colegas, o que fazia sentido ao entender que competências atitudinais faziam parte dos conteúdos.

Relembrar isso me causa desconforto e me faz sentir “pequena”, talvez porque não me dei conta na época e porque deveria ter agido mais, ter sido mais impositiva; talvez por perceber que estava inserida em uma configuração machista de sociedade, de escola e de EF, e que, assim como as meninas

da turma, atuava na resistência a essas violências, mas que a possibilidade de transformação social a partir dos espaços pedagógicos de que dispunha era bastante limitada.

Mas nem só de masculinidades hegemônicas era formado o grupo. Percebi que quando eu ministrava aulas em que o conteúdo era pouco dominado pelos meninos da turma, emoções diferentes eram reveladas, como foi o caso da aula de *slackline*, na qual deveriam percorrer um trajeto pela fita de slack, com ajuda das/dos colegas ou professores:

Em vários momentos eu vi os meninos, como por exemplo o Leonardo, com medo. E me surpreendeu porque ele sempre pratica tudo, mas nessa aula, estava se negando a participar. Isso quebra um pouco do estigma daquelas masculinidades tóxicas, que não manifestam o que sentem, ou que, por ser um menino habilidoso, realiza tudo. Ele verbalizou: “Profe, tô com medo, não solta a minha mão, tá? Eu vou cair!” Foi interessante olhar como essas práticas (mais instáveis e imprevisíveis) permitem a visualização de outras emoções, que não as que geralmente são demonstradas, como as de segurança e instinto de competição. O Luiz Eduardo, outro menino que sempre participa, sempre faz as atividades, demonstrando esse medo e verbalizando. Em seguida, o Fernando também revelou não estar se sentindo confortável: “Eu não consigo, eu tô com medo, tô com medo de fazer, vou fazer uma vez e não vou mais, vou pro final da fila, tá? Sora, o que eu preciso fazer pra não precisar realizar a prática?” Ele é outro aluno super ativo, que está sempre liderando o grupo, mas nessa aula, se retraiu. (Diário de campo, 25 mai. 2023).

Essa cena, aliada à próxima, mostram elementos que destoam das narrativas que trouxe até então, pois revelam meninos com medo, chorando e inseguros. A outra situação me tocou e me chateou principalmente por acontecer no final do ano, após tanto tempo apostando e buscando por (des)construções de verdades:

Ocorreu uma situação no jogo (que tinha como regra pré determinada que todos passariam a bola para todos) que foi mal interpretada pelo aluno Otávio: ele achou que um colega do seu time não tinha recebido a bola e, por isso, saiu chorando da aula. Nisso, a turma começou a rir dele. Eu refleti sobre isso e 1) achei estranho porque o Otávio nunca chorou em aula, logo pensei, deve estar acontecendo uma outra situação em outro contexto e ele liberou esta emoção em aula; 2) ele realmente pode ter se chateado com a situação e chorado e tudo bem, ele está no seu direito; 3) a turma não reconhece como “normal” ou “comum” um menino chorar em aula, por isso a reação. Pergunto: quais discursos operam na nossa sociedade, que geram esse efeito? “Homem não chora” certamente é um deles e quando falamos de emoções, esse é um discurso [das masculinidades hegemônicas] muito presente, mas quais outras masculinidades existem na turma? Ao final do dia, eu e a prof. Karina estávamos saindo quando Henrique nos abordou e falou: “prof, o Otávio acabou de passar aqui e disse que foi só atuação”. E aí, eu e a Karina nos olhamos, do tipo, ele está se defendendo porque ele ficou com muita vergonha, né? Então, ele está falando que é atuação porque ele ficou envergonhado que a turma riu dele. O efeito disso para o Otávio é, “não chora, caso contrário, vamos rir de ti de novo”. Foi muito corajoso da parte dele se expressar e deixar o choro vir à tona, mas a resposta que recebeu foi “é melhor tu reprimir as tuas emoções, é vergonhoso homem chorar”. (Diário de campo, 16 nov. 2023).

Vale pontuar que esse episódio aconteceu após uma sequência de duas aulas nas quais discutimos temas emergentes, neste caso, bullying, e imagino que esse ‘combo’ de aulas pode ter movimentado e gerado algum efeito neles. Na pesquisa de Oliveira e Fontes (2021), que buscou problematizar a concepção do modelo hegemônico de masculinidades, bem como construir possibilidades plurais em torno da ideia do masculino, os autores identificaram seis categorias, sendo que duas delas coincidem com os fragmentos acima. Uma diz respeito aos comportamentos obrigatórios para “se mostrar homem para a sociedade”: quando Leonardo, Luiz Eduardo e Fernando demonstram medo e se negam a participar da aula e atravessar a fita de slackline, eles vão no sentido oposto ao esperado, que seria coragem e participação. A outra, representa os papéis sociais esperados para os homens, como

não chorar. Entretanto, ao chorar em aula, na frente das e dos colegas, Otávio demonstra vulnerabilidade, que também diverge da uma identidade masculina esperada, a qual não deveria demonstrar fragilidade e se afastar do que é esperado apenas pelo feminino.

Todas essas expectativas depositadas ao masculino, reforçam as violências, homofobia e misoginia. Essas cobranças, vão sendo interiorizadas e desmotivam os homens a exporem seus sentimentos, já que isso colocaria em xeque sua masculinidade. Em contrapartida, ocultar as emoções os mantém em uma condição confortável e de pertencimento a um padrão hegemônico de masculinidade (Oliveira e Fontes, 2021).

A manifestação das emoções é marcada por diversos atravessamentos e gênero foi um elemento bastante evidente nessa configuração em análise. Há muitas outras formas de ser menino — que vai além da violência ou vulnerabilidade — e ser menina — que além da vergonha ou da coragem. Ao demonstrarem emoções diferentes das comumente atribuídas ao feminino e ao masculino, essas alunas e esses alunos agem na resistência, na margem, desviam.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS. Para isso, realizei um trabalho de campo que consistiu na imersão no “chão da escola” durante o ano letivo de 2023. Durante o percurso etnográfico, reconheci alguns autores/as do campo da Sociologia, Antropologia, Educação e Educação Física que me auxiliaram a refletir e pensar os dados, por isso, busquei dialogar com eles/as no decorrer do trabalho. Além disso, construí categorias de análise em torno de emoções e gênero e descrevi cenas e estranhamentos produzidos no embate cultural da etnografia.

As aulas de EF, como espaço de “descontrole controlado”, têm uma certa função — por meio de práticas corporais — de liberação de emoções. Ficou evidente, nesta configuração em análise, que gênero atravessa as relações sociais e produz efeitos nas emoções. No espaço das aulas, revelaram-se desigualdades de poder e de gênero que atuam no grande grupo, com conflitos existentes em outro tempo-espaço de suas trajetórias escolares.

O diálogo com Lutz (1988), ao trazer o conceito de etnopsicologia euroamericana e ao abordar as relações — mesmo que implícitas — entre emoções e gênero, fez sentido e nos ajudou a compreender essas ligações. Entretanto, avançamos na medida em que percebemos o empoderamento vindo das meninas e da ascensão de estudantes que, historicamente, sempre tiveram menos poder, superando àquelas características associadas ao feminino, como irracionalidade, vulnerabilidade e descontrole. Da mesma forma, vi os meninos se mostrando vulneráveis, chorando e expressando medo, ao contrário do que comumente se espera.

A partir do entendimento das emoções como um elemento formador do corpo, que desempenha um papel fundamental nas relações sociais; e de gênero como uma construção social que é produto e efeito de relações de poder observei que os grupos aos quais pertencem os estudantes produz efeitos sob suas emoções. Por um lado, os “meninos estabelecidos” expressavam seu desejo em realizar, majoritariamente, práticas esportivas e competitivas, já que isso preservava seus lugares no topo do poder, além disso, se mostravam descontentes diante de outras propostas de atividades em aula. De outro, as ‘meninas populares’ solicitavam a divisão da aula por gênero, demonstravam preocupações com a estética corporal, mas também demonstravam suas insatisfações e denunciavam as desigualdades de poder. Em

contrapartida, os integrantes do grupo dos “corpos dissonantes”, buscavam pretextos para não participarem da aula, já que eram visualizados como ‘menos habilidosos’ e, por isso, excluídos das atividades.

Além disso, apesar de ver com mais frequência os meninos agindo de maneira violenta, por meio de agressões verbais, deboches e falas misóginas, eu os vi sendo vulneráveis também, demonstrando suas inseguranças e seus medos. Embora fosse frequente ver as meninas sentindo vergonha de exposição nas aulas de EF, muito por conta dessas repressões sofridas pelos meninos, essas emoções não as definiam, eu as observei demonstrando suas insatisfações, sendo firmes e inflexíveis e passando por um processo crescente de empoderamento. Ao demonstrarem emoções diferentes das tradicionalmente atribuídas ao feminino e ao masculino, esses/as estudantes agem na resistência, na margem, desviam.

Para além de gênero, cabe pontuar que outros fatores, que nesta pesquisa apareceram com menor frequência, mas que merecem a atenção dos professores: raça e classe social. Sabemos da importância de analisar estes marcadores de forma interseccional, mas não foi o propósito desta pesquisa.

Os conteúdos abordados em sala, as histórias de vida das/dos estudantes, as relações entre os grupos parecem evocar diferentes emoções. Por isso, a atuação da/do docente de EF na direção de diminuir as desigualdades de poder pode causar efeitos nos sujeitos, mesmo que a longo prazo, daí a importância no investimento pedagógico, tanto em relação aos conteúdos quanto na promoção de discussões e problematizações com a turma. Compete também à escola se responsabilizar pelas emoções dos alunos e das alunas de maneira a superar as dicotomias corpo/mente e razão/emoção, bem como atuar de maneira mais sensível e cuidadosa, buscando se afastar de rótulos criados acerca das/dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>>. Acesso em: 23/04/2024.

BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Trata sobre a regulamentação da Educação Física na educação nacional. Brasília, 1971.

BISPO, Raphael; COELHO, Maria Claudia. Emoções, Gênero e Sexualidade: apontamentos sobre conceitos e temáticas no campo da Antropologia das Emoções. *Cadernos de Campo*, v. 28, n. 2, p. 186-197, 2019. <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v28i2p186-197>>

BUTLER, Judith. Performative acts and gender constitution. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 519-531, 1988. <<https://doi.org/10.2307/3207893>>

CAMARGO, Wagner Xavier. Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas dissonantes. *Movimento*, v. 22, n. 4, p. 1337-1350, 2016. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.66188>>

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. V. 3. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 17 a 58.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013. <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>>

DELMOTTE, Florence. Norbert Elias and women: life, texts and new perspectives on gender issues. *Sociologia & Antropologia*, v.12, n.1, p.81–112, 2022. <<https://doi.org/10.1590/2238-38752022v12i13>>

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria Da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 11, n. 2, p. 78-60 2020. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>>. Acesso em: 25/06/2024.

ELIAS, Norbert. A mudança na relação de poder entre os sexos – um estudo sociológico processual: o exemplo do Antigo Estado Romano. In: VIEIRA, Ana Flávia Braun; FREITAS JÚNIOR, Miguel Archanjo (Orgs.). *Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 32-76.

ELIAS, Norbert. Introdução. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. Lisboa: Difel, 1992, p. 39-100.

ELIAS Norbert. *O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1: uma história de costumes*. V. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. Sobre os Seres Humanos e suas Emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. *O Controle das Emoções*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p. 19-46.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Masculinidades saudáveis X masculinidades tóxicas. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 34, p. 1076-1076, 2023. <<https://doi.org/10.35919/rbsh.v34.1076>>

FERREIRA, Carla da Silva; MARIANTE NETO, Flávio Py; VASQUES, Daniel Giordani; MYSKIW, Mauro. Provocações no uso da sociologia configuracional no estudo das relações de gênero no esporte: trilhando em críticas, interlocuções e possibilidades. *Esporte e Sociedade*, v. 17, n. 39, p. 1-28, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/60333>>. Acesso em: 24/08/2024.

FERREIRA, José Luiz. *As relações de gênero nas aulas de educação física: um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande*. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 1996.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização: novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 13-122.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

HARGREAVES, Jennifer. Sex, Gender and the Body in Sport and Leisure. In: DUNNING, Eric; ROJEK, Chris (Eds.). *Sport and Leisure in Civilizing Process: critique and counter-critique*. Londres: MacMillan, 1992. p. 161-182.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>>. Acesso em: 23/04/2024.

LOURO, Guacira Lopes. *Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOVISOLO, Hugo. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. *Motriz*, v. 8, n. 3, p. 99-103, 2002. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6483>>. Acesso em: 25/06/2024.

LUTZ, Catherine. *Unnatural emotions: everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to western theory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

LUTZ, Catherine. Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. In: LUTZ, Catherine; ABU-LUGHOD, Lila (Orgs.). *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 69-91.

MANSFIELD, Louise. (2008). Reconsidering feminisms and the work of Norbert Elias for understanding gender, sport and sport-related activities. *European Physical Education Review*, v.14, n.1, p.93-121, 2008. <<https://doi.org/10.1177/1356336X07085711>>

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, p. 13-18, 2004. <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100003>>

OLIVEIRA, Francis Fonseca; FONTES, Ramon Victor Belmonte. “O cara é pegador!” Rodas de conversa sobre masculinidades tóxicas em uma escola pública baiana. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 11, n. 1, p. 40-53, 2021. <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v11n1p40-53>>

PRODÓCIMO, Elaine; CAETANO, Alessandra; SÁ, Carolina Strausser de; SANTOS, Fernanda Albejante Gomes dos; SIQUEIRA, Jaqueline Cristina Freire. Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar. *Motriz*, v. 13, n. 2, p. 128-136, 2007. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/754>>. Acesso em: 25/06/2024.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis:

Universidade Federal Santa Catarina, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111477>>. Acesso em: 23/04/2024.

TAVARES, Márcia Santana; ALVES, Amanda. A violência de gênero no (Des) governo Bolsonaro: licença para matar!. *Revista Brasileira de História*, v. 43, n. 94 p. 41-61, 2023. <<https://doi.org/10.1590/1806-93472023v43n94-04>>

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 2 p. 163-170, 2016. <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>>

VASQUES, Daniel Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Emoções e violências no retorno à presencialidade na escola: uma análise configuracional nos entornos da Educação Física. *Motrivivência*. Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 01-20, 2023. <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e91290>>

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, n. 1 p. 117-128, 2013. <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000100012>>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Redação, conceituação, metodologia, produção e análise de dados.

Autora 2 – Redação, análise de dados e revisão.

Autor 3 – Redação, conceituação, análise de dados e revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.