



CORPOS EM MOVIMENTO NA ESCOLA: ROMPENDO BARREIRAS DE GÊNERO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS CORPORAIS

CUERPOS EN MOVIMIENTO EN LA ESCUELA: BREAKING GENDER BARRIERS THROUGH BODILY PRACTICES

BODIES IN MOTION AT SCHOOL: ROMPIENDO BARRERAS DE GÉNERO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS CORPORALES

Amanda Dória de Assis¹

RESUMO

Neste trabalho apresento um relato de experiência sobre a trajetória de um projeto escolar intitulado Corpos em Movimento, o qual vislumbra ser um espaço de vivências de práticas corporais diversas para meninas e estudantes dissidentes de gênero. A partir do relato, o convite é de pensar que o rompimento das fronteiras de gênero na escola por meio de práticas corporais é atravessado por violências; ainda, visto o contexto periférico e demais marcadores de diferença que constituem a vidas destas/es estudantes, compreendi que para além das opressões de gênero, muitas questões implicam na dificuldade de permanência das meninas nas práticas corporais e como pobreza menstrual, trabalho doméstico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gênero. Educação física.

RESUMEN

En este trabajo presento un relato de experiencia sobre la trayectoria de un proyecto escolar llamado Corpos em Movimento, que pretende ser un espacio de acogida y vivencia de diferentes prácticas corporales para niñas y estudiantes no conformes con su género. Desde el informe, la invitación es a pensar que la ruptura de las fronteras de género en la escuela es atravesada por la violencia que busca mantener la norma; Además, dado el contexto periférico y otros marcadores de diferencia que constituyen la vida de estos estudiantes, entendí que además de la opresión de género vinculada a la relación con los niños en la escuela, muchas cuestiones implican la dificultad de las niñas para permanecer en prácticas corporales, como pobreza menstrual, trabajo doméstico.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Género. Educación física.

¹ Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

ABSTRACT

In this work I present an experience report on the trajectory of a school project called *Corpos em Movimento*, which aims to be a space for welcoming and experiencing different bodily practices for girls and gender dissident students. From the report, the invitation is to think that the breaking of gender boundaries at school is crossed by violence that seeks to maintain the norm; Furthermore, given the peripheral context and other markers of difference that constitute the lives of these students, I understood that in addition to gender oppression linked to the relationship with boys at school, many issues imply the difficulty of girls remaining in bodily practices, such as menstrual poverty, domestic work.

KEYWORDS: Gender. Education. School physical education

Considerações iniciais

O Sol incide nos olhos contrastando com o vento forte no rosto. Sinto frio e calor, tudo muda em instantes. No alto do morro onde atuo como professora de educação física (EFI) o clima parece único e meu corpo sente. A visão embaçada não impede de perceber alguns acontecimentos. Estudantes correm e se jogam pela quadra. Alguns gritam, dão pontapés nos materiais. Algumas alunas reclamam. Alguns alunos tomam conta do espaço. Outras/os estudantes parecem se esconder, mas não é aula de esconde-esconde.

Até mesmo eu gostaria de me esconder muitas vezes, pois me percebo em meio a muitas disputas — e nem me refiro, aqui, a um jogo competitivo da EFI. Ocorre que na quadra, no pátio, principalmente em situações de jogo, um arsenal de xingamentos é disparado: “sua ruim!”, “fraca!”, “não passa pra ela!”, “bem veado mesmo!”, “putão!”, “macaco preto!”. Somam-se a isso as violências não tão escrachadas, como as exclusões nas aulas.

Essas questões vivenciadas no cotidiano escolar me levaram a propor um projeto no contraturno, o projeto *Corpos em Movimento*, que se constitui em um espaço no turno oposto do ensino regular, de desenvolvimento de práticas corporais diversas às meninas. Neste texto, apresento um relato de experiência desse projeto. Almejo ampliar o debate sobre gênero e práticas corporais diversas, sobretudo em esportes.

A proposta *Corpos em Movimento* emerge da centralidade do corpo nas análises que tenho feito como professora e pesquisadora. Por tempos as preocupações enquanto docente de educação física em relação ao corpo dizia respeito ao corpo de carne osso,

numa visão carregada das lentes das ciências biológicas. Todavia, com influência dos movimentos sociais, bem como dos estudos de gênero e das ciências humanas, quando vejo nas aulas de EFI corpos em movimento durante as dinâmicas da aula, também me salta aos olhos a dinâmica dos preconceitos. Tanto a quadra, quanto a escola são atravessadas por preconceitos, violências, hierarquias simbólicas. Mesmo vivendo neste tempo em que inúmeros movimentos sociais lutam por direitos, dignidade, visibilidade; ainda vivemos em uma sociedade marcada pela guerra colonial inacabada (Rufino, 2023), que, por conseguinte, é racista, misógina e LGBTfóbica.

A antropóloga Oyèrónke Oyewùmí (2021) analisa o quanto a sociedade ocidental produziu uma centralidade no corpo, naquilo que enxergamos, no físico. De acordo com Oyewùmí, o corpo materializa as leis sociais, sendo elas justificadas pela biologia que tratou de classificar, hierarquizar as diferenças expressas visualmente pelos corpos. Com isso, as diferenças vistas nos corpos, também implicam em modos diferentes de regulação, gestão dos sujeitos. Por conta disso, a autora chama a atenção para a centralidade dos corpos na produção das diferenças, das hierarquias.

A noção de sociedade que emerge dessa concepção é a de sociedade constituída por corpos, com corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres (OYEWUMÍ, 2021, p. 27)

Nessa direção Grada Kilomba (2019) analisa que as diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos, não só o indivíduo é visto como diferente, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra, da inferioridade. Audre Lorde (2020) alerta que há uma rejeição institucionalizada sobre o que se considera diferente, assim todas/os nós fomos educadas/os a responder com medo, aversão às diferenças.

De acordo com Judith Butler, o corpo “é um fenômeno social, ele está exposto aos outros, é vulnerável por definição” (Butler, 2019, p.58). A autora entende que há um campo de inteligibilidade para os sujeitos decorrente de normatizações relacionadas ao corpo. Por conta disso, alguns corpos estão mais sujeitos que outros a violências, na medida em que se diferem das normas forjadas.

Refletindo especificamente na regulação de gênero, pode-se dizer que as diferenças vistas nos corpos antes mesmo de nascer já coloca em marcha um conjunto de normativas de gênero. Retomo a teorização de Butler para colaborar nessa argumentação;

segundo a autora, antes do nascimento, a interpretação médica nas ecografias transforma um ser neutro em um ele ou ela (Butler, 2000), pois a partir da interpretação desse exame, cria-se expectativas para a formação dessa criança. Assim, a autora compreende gênero como problema, violência, haja vista que antes mesmo de nascer estabelece limites, cria expectativas de modos de ser.

Não sendo natural, é possível compreender gênero como ato performativo, produzido através de práticas, de atos e gestos que remetem a atuações, performances constantemente reafirmadas ou negociadas a partir de determinadas possibilidades (Butler, 2003). Gênero, portanto, pode ser entendido como uma norma pela qual se naturaliza as noções de feminino e masculino (Butler, 2022), erigidas em meio a relações de poder, as quais tornam inteligíveis sujeitos identificadas nesses dois polos.

Sendo este trabalho um relato de experiência que debate gênero, abordando com especial atenção a relação das meninas com as práticas corporais, é importante endossar que a produção desse feminino e masculino não é uma, não é universal. Novamente é preciso retomar que o corpo carrega leis sociais. As intersecções de raça, etnia, gênero, faixa etária, por exemplo, produz femininos e masculinos diferentes.

Lélia Gonzalez aponta diferenças marcantes entre as mulheres brancas e as mulheres negras, ao analisar a posição das mulheres negras no período pós abolição no Brasil; Gonzalez observa que “continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde e à moradia” (Gonzalez, 2020, p.281). Nesse sentido, ela compreende que após a abolição da escravidão, foi se estabelecendo outras divisões raciais de trabalho: às mulheres negras lhes eram atribuídos os papéis sociais de domésticas – abrangendo atividades que marcam seu (suposto) lugar natural como empregada doméstica, merendeira, servente. E também seu papel de mulata, o qual lhe conferiu um lugar de objeto de exploração a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (Gonzalez, 2020).

Gonzalez e tantas outras intelectuais e ativistas negras chamavam atenção para as demandas e vulnerabilidades vivenciadas pelas mulheres negras, que carregavam (e ainda carregam) o peso da racialização de seus corpos. Já viramos o milênio, mas preciso ressaltar que as lutas das mulheres negras e de outras tantas, como as mulheres transsexuais, mulheres indígenas, ainda seguem necessárias. Portanto, o uso de gênero como categoria analítica mostrou que era preciso considerar que não existe “a mulher” como uma categoria universal, mas mulheres vivendo em condições sociais variadas em

termos de raça, classe social, idade/geração, sexualidade, religião, entre outros marcadores sociais da diferença. É importante, portanto, a desnaturalização de uma identidade unitária da mulher, conforme a pesquisadora transfeminista Helena Vieira (2019).

Diante disso, reitero o entendimento do quanto certos corpos a depender das leis sociais que carregam, são mais vulneráveis, inclusive na escola. Por isso importa abordar que o ensino escolarizado no Brasil ainda está imbricado com ideias iluministas, carregando o legado do pensamento moderno ocidental (Corazza, 2001). As instituições escolares são, portanto, produto e produtoras da racionalidade branca ocidental; marcadas pela colonialidade (Quijano, 2010).

Ao encontro disso, Ruffino (2019) analisa que a educação, enquanto um projeto institucional comungou e em certa escala ainda comunga de ideais de civilidade pautados na agenda colonial. O corpo, no projeto colonial, está imbricado nas normatizações produzidas na Modernidade. De acordo como Rufino (2023), na escola o corpo, sobretudo os corpos não ajustáveis aos padrões são alvos de violência, precarização e humilhação.

A história da educação física na escola, articulada à medicina e ao militarismo, bem como as premissas higiênicas e eugênicas, também tem contribuído para educação dos corpos, como um espaço de produção de identidades e subjetividades de acordo com as necessidades políticas e sociais, conforme apontam os estudos de Carmem Lúcia Soares (1990). Mesmo com as mudanças influenciadas pelos estudos de gênero e demais estudo das Ciências Humanas e Sociais, que contribuíram com novas perspectivas à educação física escolar, o entorno das práticas corporais carrega suas marcas históricas das ciências biomédicas, eugênicas que contribuíram para um modelo social racista e machista. Corroborando com essa ideia, André Sá (2022) entende que:

O que nós temos posto na Educação Física no Brasil é uma cultura europeia corporal de movimento, fruto das influências que sofremos do colonizador e que continua a reproduzir e nutrir desigualdades, sejam elas de gênero, classe, raça ou até mesmo da valorização do mais habilidoso, reproduzindo uma falsa noção de meritocracia que permeia o discurso político-social brasileiro (Sá, 2022).

A partir disso, é possível compreender as situações de preconceitos, deboches e hierarquias vivenciadas ainda hoje nas escolas, em especial nas aulas de educação física.

Endosso a demanda por ampliar o debate sobre corpo e marcadores sociais das diferenças. Neste trabalho, a intenção é problematizar gênero e práticas corporais a partir do desenvolvimento do projeto Corpos em Movimento. Para tanto, na sequência aponto pressupostos que fundamentam o projeto e nas seções seguintes apresento o relato de experiência.

Caminhos teórico-metodológicos do projeto Corpos em Movimento

Ao reconhecer que as práticas corporais carregam signos, representações, estereótipias, Neira e Nunes apontam a importância de repensar o desenvolvimento das práticas corporais que historicamente pactuam com hierarquias e injustiças. Diante disso, os Estudos Culturais fundamentam a produção do currículo cultural da educação física proposto pelos referidos autores. O projeto Corpos em Movimento desenvolvido na escola se fundamenta no currículo cultural da educação física de perspectiva pós-crítica (Neira; Nunes 2009).

Alguns princípios do currículo cultural são: reconhecimento de identidades culturais; justiça curricular na distribuição das manifestações que serão estudadas; desnaturalização do daltonismo cultural (Neira; Nunes, 2009). Sob essas ideias, além de possibilitar acesso mais democrático aos estudantes nas diferentes práticas corporais, também se faz necessário criticar, fazer novas leituras e significações das diversas manifestações da cultura corporal de movimento. A partir disso, entendo que a perspectiva cultural pode possibilitar o tensionamento dos estereótipos relacionados às identidades masculina e feminina de gênero e possibilitar novas leituras e ressignificação da cultura corporal na escola.

Ademais, o projeto compromete-se com uma educação pautada nos estudos decoloniais. Conforme Luiz Rufino (2019, 2023), é importante apresentar narrativas variadas às/aos estudantes, que partam de contextos diversos, sem que haja aprisionamento em supostas verdades. Um projeto contra hegemônico comprometido com a pluralidade de experiências existentes no mundo, com as culturas subalternas e seus saberes. Um convite para que se assumam invenções cotidianas como possibilidades de uma educação que afirme a vida e que possibilite alargar as subjetividades.

Inspirado nisso, o projeto Corpos em Movimento foi posto em ação. Algumas ações propostas foram: desenvolvimento de brincadeiras populares; desenvolvimento de

esportes, sobretudo skate, roller e futsal; atividades rítmicas por meio de instrumentos de percussão Afro-brasileiros, como: tambores e pandeiros; promoção de ações sobre dignidade menstrual e justiça reprodutiva; visita em espaços comunitários, como na horta do coletivo de mulheres da comunidade; oficinas sobre chás com plantas da horta comunitária, ministradas pelo coletivo feminista no Morro; organização e realização de um protesto contra o machismo dentro da escola; formação para as/os professoras/es sobre a temática gênero e sexualidade na escola.

Contexto da escola

O projeto desenvolveu-se em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que se situa em um morro da cidade de Porto Alegre. Lá do alto, no entorno da escola, ao fim de tarde é possível ver o Guaíba ao fundo da paisagem e pode-se contemplar o pôr-do-sol. Isso, olhando longe. Perto, os meus olhares tentam desviar das mazelas sociais. Lixo, esgoto a céu aberto, pessoas passando com garrações de água para encher em algum local que tenha água disponível, pois há décadas a comunidade sofre com a falta de água.

Cabe ressaltar que a escola está inserida em uma comunidade negra de Porto Alegre, em um território com grande número de terreiros. Na região, também havia uma comunidade indígena que precisou ser deslocada recentemente do local, pois estava em área de deslizamento de terra. Quanto às/aos estudantes, a escola têm cerca de 1.100 estudantes matriculados/as, no turno da manhã e da tarde. As/os estudantes atendidos pela escola são considerados socialmente vulneráveis, tanto pelas questões econômicas, quanto pelas questões sociais envolvidas de onde residem como falta de acesso à saneamento básico e vulnerabilidade socioambiental.

Corpos em movimento na escola: entre violências e resistências

Março de 2023, com projeto escrito e muitas idealizações iniciei o projeto. Antes, porém, precisava divulgar na escola. Entendendo que a melhor forma de divulgação é conversar com as alunas, me organizei para passar em todas as turmas para divulgar o projeto. Entrei em uma sala do sexto ano para fazer a divulgação. Conteí para a turma que eu estava ali para divulgar um projeto de esportes para as meninas.

Não houve muita reação das meninas, mas sim dos meninos. Muitos meninos ficaram indignados, e mesmo que eu explicasse os motivos para ter um projeto para as meninas, eles não se conformaram. A reação mais impactante aconteceu quando entrei em uma turma do quarto ano.

Entre na sala e antes de convidar as meninas para participar do projeto, contei para turma que como professora de educação física percebo diferenças na participação das meninas em relação aos meninos nas aulas. Neste contexto, achei que seria de fácil entendimento do por que era importante um projeto para as meninas.

Todavia, quando finalmente expliquei que estava ali para divulgar o projeto e que era para as meninas, alguns meninos ficaram debochando e tiveram atitudes que eu não esperava. Um menino levantou e ficou dizendo “mas eu sou mulherzinha”. Outro aluno levantou em seguida e disse “Sou uma bichona”, além das falas, os alunos performaram: levantaram a camisa, rebolaram. Outros três alunos levantaram e performaram juntos.

Apesar dessas questões na divulgação, muitas meninas demonstraram interesse em participar. As aulas do projeto iniciaram em abril. Lá do alto do morro, onde se localiza a quadra poliesportiva da escola, o sol estava rachando, como dizemos no sul em dias quentes, e fazia um calor fora do normal para época – nesse clima iniciou a primeira aula. O clima também era amistoso entre as alunas que foram no primeiro dia.

Ainda neste primeiro mês de projeto, alguns alunos me procuraram e perguntaram se podiam participar, pois se identificam mais com as gurias. Também contaram que não conseguem fazer educação física, pois os guris ficam debochando deles. Foi então que o projeto passou a acolher também estudantes dissidentes de gênero.

Em relação ao desenvolvimento das aulas, o skate foi uma das práticas corporais mais trabalhadas. Entre um tombo e outro no skate, rolava muita parceria, ora dando dicas de onde colocar os pés, ora literalmente se apoiando uma nas outras para permanecer em pé. Mas foi com skate que também houve situações de violência e uma delas me marcou, uma vez que gerou muita revolta na turma do projeto.

Nesta ocasião, estávamos praticando skate no pátio da escola, Júlio² desceu uma das rampas da escola sentado no skate, algo que a turma do projeto gostava de fazer. Na descida, uma aluna empurrou Júlio pelas costas e no percurso ele começou a gritar. Neste momento, havia alguns alunos andando no pátio e pararam para ver a turma do projeto descendo a rampa de skate.

² Nome fictício.

Na vez do Júlio descer, esses meninos começaram a rir, debochar de Júlio. Rapidamente as outras alunas do projeto vieram até mim e disseram que os guris estavam sendo homofóbicos. De imediato um dos alunos que estava debochando exclamou “é que ele é muito escandaloso, sôra! Arrombado”. Tomei as providências que julguei necessárias naquele momento em relação aos meninos que fizeram isso, mas ficou o incômodo. Aliás, o que gera tanto incômodo nos meninos de ver outro menino gritando? Ser “escandaloso” é um escândalo?

Além disso, em outros momentos, alunos que não eram do projeto debocharam e hostilizaram a turma do projeto, principalmente quando estávamos na quadra. Certa vez, propus uma aula de futsal. Inicialmente, fiz um círculo para trabalhar passes. Alguns meninos, que não fazem parte do projeto desceram até a quadra e ficaram na grade observando a turma do projeto. A cada momento que alguma menina passava a bola, eles gritavam “pé torto!”.

Essas situações explicitam gênero como problema no âmbito escolar e do esporte. Há uma identificação do espaço da quadra, do futebol/futsal como masculino. Na escola não é diferente, o espaço da quadra é tomado pelos meninos, seja nas aulas de educação física, seja na hora do recreio (Wenetz, 2012; Assis, 2019). Há geografias de gênero na escola. Aliás, as escolas são espaços heteronormativos (Louro, 2010).

Ao romper as normas de gênero na escola, alguns meninos reagem em prol da manutenção das identidades naturalizadas de gênero. Nessa perspectiva, analisando os acontecimentos na escola, entendo que desde as contestações feitas por alguns meninos durante a divulgação do projeto, até as violências explícitas destinadas à turma do projeto, por meio de deboches e xingamentos durante as aulas há uma busca por manutenção da ordem, estabelecendo mecanismos que regulam gênero nas práticas corporais.

Ainda, os deboches constantes direcionados à turma do projeto me remetem às ideias de Junqueira (2013) acerca do que ele nomeou como pedagogia do insulto. Isso se dá na escola com as supostas brincadeiras, que ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo.

Sob essa ideia, pode-se pensar que o insulto destinado para um/a estudante, além de ter efeitos no/a estudante violentado/a, também já ensina as/aos demais em volta que ser daquele modo, no caso, é motivo de deboche, é um jeito passível de vexame, abjeção. Seguindo, retomo as palavras de Junqueira que conclui: “As brincadeiras heterossexistas e homofóbicas constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação,

silenciamento, dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão” (Junqueira, 2013).

Nesse contexto, a intenção aqui não é travar uma disputa narrativa com os meninos, tampouco encaminhá-los como problemas. O convite é de reconhecer que gênero é um problema, haja vista que o modo como alguns meninos se manifestam, as relações de saber-poder que permeiam as práticas corporais, legitimam os meninos a questionarem o projeto, debocharem da turma e, por conseguinte afetam a vivência das alunas e alunes no esporte.

Ainda, visto o contexto periférico e demais marcadores de diferença que constituem a vida das e des estudantes, muitas questões implicam na dificuldade de permanência delas e delus nas práticas corporais. Dentre elas, relembro o quanto foi recorrente escutar “Sôra, não vim porque fiquei cuidando do meu irmão”. Soma-se a isso, a demanda por limpar a casa e demais trabalhos domésticos. Infelizmente, não é uma situação nova a relação das mulheres com trabalhos de cuidado e trabalho doméstico, visto que desde pequenas, são as meninas as mais responsabilizadas por essas tarefas.

Ao encontro disso, a pesquisa intitulada “por ser menina no Brasil³”, realizada pela Plan, organização internacional que atua na defesa de direitos da criança, constatou a desigualdade alarmante na distribuição de tarefas domésticas entre meninas e meninos no Brasil. Conforme Vera Brauner, a permanência das meninas no ambiente doméstico pelas imposições culturais que outorgam que as mulheres/meninas se responsabilizem pelo cuidado da casa e dos filhos/irmãos, faz com que elas tenham menos oportunidades de praticar esportes (Brauner, 2015).

A menstruação também tornava mais difícil a participação de algumas alunas nas atividades. Por conta disso, organizei em conjunto com outras colegas algumas oficinas sobre dignidade menstrual na escola. Relembro aqui uma dessas oficinas realizada com apoio de um Coletivo de Mulheres do Morro.

Na ocasião, propomos uma atividade que buscava não somente ampliar os conhecimentos sobre menstruação do ponto de vista biológico, mas também criar um espaço em que as estudantes pudessem conversar sobre corpo e sociedade. A parte inicial da atividade estava transcorrendo conforme previsto, até que uma das convidadas pegou da bolsa uma vulva de pelúcia. Algumas alunas taparam os olhos, outras viraram a cabeça, outras ficaram rindo. Levou algum tempo até termos um espaço de diálogo novamente.

³ Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf> acesso em 12 jun 2024.

Chamou atenção não somente estas reações, mas as falas, como “que nojo isso!”. De modo geral, parecia certa repulsa não somente à vulva, mas ao corpo.

Outro ponto que destaco desta atividade foi a falta de conhecimento sobre absorventes e outras formas de higiene que contribuam para a dignidade menstrual. Soma-se a isso o tabu referente ao assunto, pois muitas alunas vieram comentar comigo que não falam sobre isso em casa. De acordo com Anna Druet:

O estigma da menstruação é um tipo de misoginia. Tabus negativos nos condicionam a entender a função menstrual como algo que deve ser escondido, algo vergonhoso. E quando não nomeamos alguma coisa, reforçamos a ideia de que aquilo é algo que não deve ser nomeado (s/p., 2021).

Também destaco os problemas que contribuem para a chamada pobreza menstrual. Inúmeros fatores englobam a precariedade menstrual, como a falta de produtos de higiene, a desinformação, falta de suporte em diferentes esferas – médica, familiar, estrutural. Aliás, sobre a questão estrutural, cabe ressaltar que boa parte das alunas reside em áreas com problema de acesso de água, e falta de saneamento básico, posto o contexto periférico onde se situa a escola.

A oficina de dignidade menstrual nos levou a muitos debates. Das risadas e inibições, passamos a momentos de reflexão e partilha. A atividade também foi disparadora para outros temas sensíveis, como violência doméstica, assédio e abuso sexual. Em decorrência disso, busquei auxílio da orientadora educacional da escola, que me passou que na nossa escola é grande o número de estudantes – alunas e alunos abusados/os. Também é grande o número de mães que procuram a orientadora da escola para relatar situações de abuso e violência doméstica. Nesses tempos de políticas neoliberais, enxugamento do Estado, cada vez mais as escolas são por vezes o único local aberto à população e tornam-se espaço de ensino, acolhimento, saúde.

Diante desse contexto, pensando na relação de gênero com as práticas corporais, é possível reconhecer que a permanência das meninas no esporte, sobretudo de meninas da periferia, é marcada por inúmeros problemas. Logo, para além dos problemas de gênero, compreendo que o entrelaçamento de diferentes marcadores sócias da diferença, como raça e condições socioeconômicas contribui com a indignidade menstrual e interpela o percurso das meninas na escola, bem como sua permanência no esporte. Com isso cabe seguir tencionando estes corpos que estão em movimento na escola e ainda carregam marcas de leis sociais historicamente forjadas (Oyèrónke Oyerewùmí, 2021).

Corpos que movimentam a escola

Considerando a vulnerabilidade das alunas, do território onde residem, entendo que as alianças e as formas coletivas de existência são formas de resistir e criar condições de existências possíveis (Butler, 2018). Assim, por fim gostaria de relatar a rede de parcerias que foi sendo tecida com outras professoras, inclusive com pessoas externas à escola. Um exemplo disso, foi a parceria estabelecida com coletivo feminista de mulheres do morro, que proporcionou à turma do projeto e outras/os estudantes interessadas/os, a participarem de oficinas quinzenais que incluíram visita a uma horta comunitária do coletivo de mulheres localizada próxima à escola. Também em parceria, mas dentro da escola, realizamos com apoio de outras professoras uma passeata contra o machismo. Na ocasião, manifestamos dentro da escola nossa indignação com as atitudes machistas que acontecem na escola. A escola foi tomada por cartazes e palavras de ordem. Os tambores e pandeiros usados em muitas aulas do projeto tornaram-se meio para ecoar nosso som de indignação e protesto.

Reverberou em outros espaços essas ações. Ao longo de 2023, as ações do projeto incorporaram também o currículo no turno regular. Semanalmente, a supervisão me colocava no horário de uma turma dos anos finais para trabalhar algum tema relacionado à gênero e à sexualidade. Considero de suma importância estabelecer uma parceria com a equipe diretiva da escola, bem como com a equipe pedagógica que oportunizou que as aulas acontecessem, sobretudo nos tempos atuais que são marcados pelo recrudescimento do conservadorismo, e pela disseminação da falaciosa Ideologia de Gênero, que vem gerando um pânico moral sobre gênero e sexualidade nas escolas (Miskolci, 2007).

Por fim, destaco que o trabalho não se esgotou com fim do ano letivo de 2023. Em 2024, a primeira formação para as/os as/os professoras/es teve como temática gênero e sexualidade. Ademais, em relação às práticas corporais na escola, algumas medidas foram tomadas buscando maior equidade de gênero, entre elas o estabelecido na escola um dia em que as duas quadras da escola são disponibilizadas apenas para as meninas no recreio, visto que anteriormente as quadras eram ocupadas majoritariamente por meninos no recreio. Nesse mesmo ano, algumas das meninas que integraram o projeto em 2023 formaram uma equipe de futsal de meninas na escola, e essa equipe foi campeã dos Jogos Escolares de Porto Alegre. Melhor que o título, é a possibilidade de vislumbrar um cenário com outras narrativas sobre gênero e futsal/futebol; outras narrativas sobre mulheres e esportes.

Considerações finais

A partir do relato de experiência sobre o desenvolvimento do projeto Corpos em Movimento compreendi que o rompimento das fronteiras de gênero na escola por meio das práticas corporais é atravessado por violências. Deboches e situações de opressão são mecanismos que regulam gênero por meio das práticas corporais.

Ainda, visto o contexto periférico e demais marcadores sociais de diferença que constituem a vidas das/es estudantes, é possível perceber que muitas questões implicam na dificuldade de permanência das meninas nas práticas corporais, como a pobreza menstrual, o trabalho doméstico e a falta de roupas consideradas mais adequadas para a prática de atividade física. Apesar disso, na escola, a aliança com a equipe diretiva, com outras professoras e com companheiras de fora da escola têm sido fundamental para sustentar ações que promovam a maior permanência de estudantes nas práticas corporais.

É importante destacar também, que o projeto vem sendo sustentado pelas premissas do currículo cultural da educação física, sobretudo da perspectiva decolonial. Nessa perspectiva, a maior abertura para se pensar em situações didáticas que rompem com modelos rígidos em tempo e espaço, com objetivos homogeneizantes. Ademais, as discussões que tratam da colonialidade do saber instigam que os conhecimentos produzidos e disseminados acerca de brincadeiras, danças e esportes sejam repensados e ressignificados em seu modo de desenvolvimento na escola (Santos Júnior, Neira, 2021). Com isso, as representações de gênero, por exemplo, acerca de determinados esportes como futsal e skate são colocadas em suspensão.

Por fim, entendo que o projeto Corpos em Movimento atende estudantes que por conta de leis sociais carregam em seus corpos maior vulnerabilidade. Todavia, esses mesmos corpos em movimento, movimentam a escola, estabelecem narrativas outras às práticas corporais e rompem barreiras que historicamente foram cristalizadas.

Referências

Assis, Amanda Dória. Diferentes capacidades coordenativas ou diferentes experiências? In: FONSECA, Denise Grosso; BELMONTE, Roseli (ORGS.). **A educação física nos anos iniciais**. Porto Alegre, Sulina, 2019.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, p. 110-127, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022
CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 17, nº 49, p. 117-133, 2003.

CORAZZA, Sandra. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DRUET, A. Como a menstruação virou tabu? 2021. Disponível em: hellocloe.com/pt/bio/anna-druet. Acesso em: 26 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481- 498, jul./dez. 2013.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu** (28), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2007.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

PINHEIRO, Leandro R. Itinerários versados: redes e identizações nas periferias de Porto Alegre. **CADERNOS IHU IDÉIAS (UNISINOS)**, v. 15, p. 03-22, 2017.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, Marcos Garcia. Conversas do pensamento decolonial com o currículo cultural de Educação Física. In: Adriane Raquel Santana de Lima e colaboradores. (Org.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. 01ed.curitiba: CRV, 2021, v. 01, p. 281-294.

SOARES, C. L. **A influência do pensamento médico higienista na Educação Física no Brasil: 1850-1930.** São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação: Filosofia e História da Educação) - PUC/SP.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023.

SÁ, André Luiz das Graças de. **Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições.** Motrivivência, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022.

WENETZ, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cadernos CEDES**, 32(87), 199-210

Recebido em abril de 2025.
Aprovado em julho de 2025.

Revista
Diversidade
e Educação