

**MINISTÉRIO DA SAÚDE  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

**Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde**

**IDENTIDADE E GÊNERO EM CENAS DO CINEMA: UM ESTUDO  
SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DOS  
CORPOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO**

Rio de Janeiro  
OUTUBRO DE 2019



**INSTITUTO OSWALDO CRUZ**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**  
**Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde**

*Jeimis Nogueira de Castro*

Identidade e gênero em cenas do cinema: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar

Tese apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde.

**Orientadora:** Professora Doutora Eliane Portes Vargas

**Coorientadora:** Professora Doutora Shirley Donizete Prado

**RIO DE JANEIRO**

Outubro de 2019

Castro, Jeimis Nogueira de.

Identidade e gênero em cenas do cinema: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar / Jeimis Nogueira de Castro. - Rio de Janeiro, 2019.  
xviii, 260f. f.

Tese (Doutorado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2019.

Orientadora: Eliane Portes Vargas.

Co-orientadora: Shirley Donizete Prado.

Bibliografia: f. 207-223

1. Ensino. 2. Educação Física. 3. Corpo. 4. Identidade. 5. Gênero. I. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca de Manginhos/ICICT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**INSTITUTO OSWALDO CRUZ**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

***JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO***

**IDENTIDADE E GÊNERO EM CENAS DO CINEMA: UM ESTUDO SOBRE O  
ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DOS CORPOS NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Eliane Portes Vargas

**COORIENTADORA:** Professora Doutora Shirley Donizete Prado

**Aprovada em:** 07/10/2019.

**EXAMINADORES/AS:**

**Prof. Dr. Francisco Romão Ferreira** - FIOCRUZ/IOC/PG-EBS (Presidente)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fabiana Bom Kraemer** - UERJ (Membro externo)

**Prof. Dr. William de Goes Ribeiro** - UFF (Membro externo)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosane Moreira Silva de Meirelles** - FIOCRUZ/IOC/PG-EBS (revisora e suplente interno)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciane da Costa Moás** - UFRRJ (suplente externo)

Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2019

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que lutam cotidianamente por uma educação mais democrática e equitativa para que todas as pessoas possam viver em uma sociedade capaz não apenas de conviver com as diferenças, mas de entendê-las, respeitá-las e promovê-las.

Agradeço...

À minha família, meus irmãos e meus pais, por sempre me incentivarem a estudar, a seguir em frente e a superar as dificuldades impostas pela vida. Sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui!

À orientadora Eliane Portes Vargas, por toda dedicação e comprometimento com a minha formação. Sendo um exemplo profissional para mim, conduzindo todo esse processo com muito cuidado em todas as etapas, atuando de forma didática, não fornecendo respostas, mas apontando caminhos, deixando-me caminhar com minhas próprias pernas e me dando autonomia, o que foi fundamental para meu crescimento acadêmico, profissional e humano.

À coorientadora Shirley Donizete Prado, por me acolher de braços abertos, transbordando alegria, sabedoria, experiência e simpatia, transmitindo sugestões valiosas e fundamentais para desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Francisco Romão Ferreira, pelas aulas, trocas de conhecimentos, parcerias de publicações, leituras, sugestões e pelas contribuições muito ricas e criativas nas produções de capítulos, artigos e textos.

Aos meus grandes amigos de vida e de profissão, Felipe Rabelo Couto, Alvaro Monteiro Carvalho Arcanjo, Guilherme Orsolon de Souza, Bruno Silva Lopes e Rafael Jefferson Fernandes, pelo apoio, parceria, incentivo e conversas descontraídas que contribuíram significativamente para que eu continuasse e chegasse até o final deste processo.

Aos amigos e amigas de curso, especialmente, Sandra Azevedo, Cristiano Miranda, Cristianni Leal e Ana Paula Cavalcante, pelos trabalhos feitos em conjunto, as apresentações, as conversas, as trocas de conhecimentos, de experiências e de angústias, tornando menos difícil todas as etapas do curso.

Às professoras que participaram do meu seminário de acompanhamento de estudos, Isabela Cabral e Rachel Belmont, pelas críticas e sugestões para a ampliação do projeto de pesquisa.

Aos professores Paulo Vasconcellos e Francisco Romão Ferreira e às professoras Fabiana Kramer e Larissa Wollz que participaram da minha qualificação, pela leitura atenta, críticas e apontamentos de melhorias do texto.

À professora Rosane Moreira Silva de Meirelles, por aceitar ser a revisora deste trabalho, apontando valiosas sugestões de aprimoramentos.

Aos membros da banca de defesa, Francisco Romão Ferreira, Fabiana Bom Kraemer, William de Goes Ribeiro, Rosane Moreira Silva de Meirelles e Luciane da Costa Moás, pela disponibilidade e contribuição à tese.

Ao Cefet, representado pelo diretor do meu campus, professor Fabiano Oliveira, pelo incentivo e apoio para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa e à escrita deste trabalho no momento de conclusão do doutoramento.

Aos discentes do Cefet, Laís Freitas e Matheus Carvalho, por contribuírem com a organização de uma das etapas da pesquisa de campo.

À escola participante da pesquisa, especialmente, à equipe diretiva, pedagógica, docente e discente, pelo acolhimento, abertura e disponibilidade em me receber, sendo fundamentais para a realização desta pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa tenha sido concluída.

Que o mundo é sortido  
Eu toda vida soube  
Quantas vezes  
Quantos diversos de mim  
Em minha alma houve?  
Árvore, tronco, maré, tufão, capim,  
Madrugada, aurora, sol a pino e poente  
Tudo carrega seus tons, seu carmim  
O vício, o hábito, o monge  
O que dentro de nós se esconde  
O amor, o amor, o amor  
A gente é que é pequeno  
E a estrelinha é que é grande  
Só que ela tá bem longe  
Sei quase nada, meu Senhor  
Só que sou pétala, espinho, flor  
Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator  
Água, terra, calmaria e fervor  
Sou homem, mulher  
Igual e diferente, de fato  
Sou mamífero, sortudo, sortido,  
Mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato  
Sou ser humano  
Sou o inexato

**Elisa Lucinda - O Inexato**

viii

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. OBJETIVOS.....	25
2.1. Objetivo Geral.....	25
2.2. Objetivos Específicos.....	25
3. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	26
3.1. Corpo, identidade e gênero.....	29
3.1.1. A produção da identidade e da diferença.....	29
3.1.2. A construção social do corpo, identidade e gênero: o controle escolar por meio da Educação Física .....	35
3.2. Educação Física e as questões de ensino .....	43
3.2.1. O ensino de Educação Física e as relações entre educação, sociedade e poder .....	43
3.2.2. As práticas interculturais na escola: corpo, identidade e gênero .....	51
3.2.3. As publicações na Educação Física: dos movimentos corporais às questões de gênero na escola .....	66
4. ENSINAR POR IMAGENS: O USO DO CINEMA PARA PROBLEMATIZAR QUESTÕES SOBRE CORPO, IDENTIDADE E GÊNERO.....	74
4.1. Cinema e ensino: um olhar de empatia na relação com o outro.....	74
4.2. O contexto da pesquisa e seus pressupostos.....	80
4.3. Procedimentos da pesquisa.....	83
4.4. Organização dos dados.....	87
4.5. Local e sujeitos da pesquisa .....	89
5. MODELAÇÃO DOS CORPOS E DAS IDENTIDADES SOCIAIS EM CENAS DO CINEMA: MEDIAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	92
5.1. <i>Tomboy</i> : corpo, identidade e gênero na escola.....	92

5.2. <i>Billy Elliot</i> : a construção social da masculinidade .....	105
5.3. <i>As melhores coisas do mundo</i> : identidade e diferença no contexto da escola .....	120
5.4. Os filmes ( <i>Billy Elliot</i> e <i>Tomboy</i> ), os sujeitos da pesquisa e seu ponto de vista.....	141
5.5. O ponto de vista dos/as docentes e discentes sobre ensino de Educação Física: observando as aulas e entrevistas em grupo a partir dos filmes <i>Billy Elliot</i> e <i>Tomboy</i> .....	165
5.6. O uso do cinema no ensino de Educação Física: contribuições para problematizar questões sobre corpo, identidade e gênero .....	197
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	201
7. REFERÊNCIAS .....	207
APÊNDICES .....	224
A. Roteiros de entrevista em grupo de discussão docentes e discentes a partir dos filmes <i>Billy Elliot</i> e <i>Tomboy</i> .....	224
B. Termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido .....	239
C. Roteiro de observação: ensino de Educação Física .....	242
D. Síntese dos dados gerados do grupo de discussão com docentes a partir do filme <i>Billy Elliot</i> .....	243
E. Síntese dos dados gerados do grupo de discussão com docentes a partir do filme <i>Tomboy</i> .....	245
F. Síntese dos dados gerados do primeiro encontro do grupo de discussão com discentes a partir do filme <i>Billy Elliot</i> .....	247
G. Síntese dos dados gerados do segundo encontro do grupo de discussão com discentes a partir do filme <i>Billy Elliot</i> .....	248
H. Síntese dos dados gerados do grupo de discussão com discentes a partir do filme <i>Tomboy</i> .....	249
ANEXOS .....	251
A. Parecer do comitê de ética e pesquisa .....	251

B. Autorização da direção da escola participante da pesquisa .....	254
C. Parecer da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro .....	255
D. Atividades desenvolvidas durante o doutoramento no período entre 2015 a 2019 .....	256

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa.....	28
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das temáticas encontradas na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) em sua respectiva categoria de análise no período entre 1999 a 2016..... 68

Tabela 2. Distribuição do número de artigos publicados por cada periódico indexado na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) no período entre 1999 a 2016..... 69

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cartaz do filme <i>Tomboy</i> .....	92
Figura 2. Momento de comensalidade no filme <i>Tomboy</i> .....	96
Figura 3. Interação entre os pares no filme <i>Tomboy</i> .....	99
Figura 4. Processos de constituição social no filme <i>Tomboy</i> .....	100
Figura 5. A anatomia dos corpos como determinação social no filme <i>Tomboy</i> .....	102
Figura 6. Controle social das identidades no filme <i>Tomboy</i> .....	103
Figura 7. Cartaz do filme <i>Billy Elliot</i> .....	105
Figura 8. Momentos de comensalidade no filme <i>Billy Elliot</i> .....	107
Figura 9. A família de Billy à espera do resultado da prova no filme <i>Billy Elliot</i> .....	109
Figura 10. Billy na aula de balé no filme <i>Billy Elliot</i> .....	109
Figura 11. A culpabilização de Billy por gostar de balé no filme <i>Billy Elliot</i> .....	113
Figura 12. Controle da masculinidade no filme <i>Billy Elliot</i> .....	114
Figura 13. Processos de constituição social no filme <i>Billy Elliot</i> .....	115
Figura 14. Billy se apresentando para o amigo no filme <i>Billy Elliot</i> .....	117
Figura 15. Billy e o pai se abraçando no filme <i>Billy Elliot</i> .....	119
Figura 16. Cartaz do filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	120
Figura 17. Momento de comensalidade no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	125
Figura 18. A comensalidade como via comunicativa no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	129
Figura 19. Mano simulando ser um músico no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	129
Figura 20. A construção social da identidade masculina no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	130
Figura 21. Desenho que Mano fez da Bruna no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	132
Figura 22. Desenho colocado no mural da escola em referência ao pai de Mano no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	135
Figura 23. Desenho colocado na porta do banheiro em referência à família de Mano no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	136
Figura 24. A diferença como ameaça da identidade normativa no filme <i>As melhores coisas do mundo</i> .....	138

## RESUMO

A Educação Física como disciplina presente no currículo escolar do ensino médio tem no corpo em movimento o seu principal foco de estudo. Como as outras disciplinas, atua também no processo de formação de estudantes, introjetando determinados valores e regras que orientarão os seus comportamentos e suas relações com o mundo e a sociedade, promovendo uma socialização que muitas vezes sobrepõe autonomia e controle social de acordo com rotinas culturalmente estabelecidas. Desse modo, partimos do pressuposto que os corpos discentes podem ser considerados como um documento vivo, que pode ser lido e interpretado como um texto, já que traz as marcas dos valores sociais do passado e do presente, expressando desigualdades de gênero e apontando o seu caráter socialmente construído. Este estudo partiu da indagação de como o ensino da Educação Física na escola de nível médio reproduz ou ameniza as assimetrias e expressa uma construção dos corpos pelo viés de questões de gênero. O objetivo geral foi compreender como se expressam, mediatizados por cenas de cinema, os aspectos constitutivos das identidades sociais e da construção social dos corpos na perspectiva das relações de gênero em aulas de Educação Física em uma escola pública do ensino médio. Como parte deste objetivo, buscamos descrever como docentes e discentes atuam no ensino e contribuir para o aprimoramento das propostas de ensino na Educação Física com base nos referenciais teórico-metodológicos adotados na pesquisa referentes ao respeito às diferenças e à coeducação entre os gêneros por uma perspectiva intercultural. Adotamos uma metodologia com abordagem antropológica que visa à interpretação dos fenômenos socioculturais e à atribuição de fenômenos sociais e significados culturais em contextos específicos. De modo convergente a esta perspectiva, o uso do cinema almejou promover um olhar de empatia relacionado aos temas da pesquisa na relação com o outro. Foi desenvolvida revisão bibliográfica que incluiu levantamento de questões acerca da abordagem de identidade e gênero na produção na área de Educação Física, análise de filmes (*Tomboy*, *Billy Elliot* e *As melhores coisas do mundo*) e trabalho de campo onde foram realizadas entrevistas em grupo e observação das interações no contexto de aulas. As entrevistas em grupo foram realizadas com o uso de cenas de dois filmes (*Billy Elliot* e *Tomboy*) com dois docentes de Educação Física e seis discentes envolvidos no processo de ensino de nível médio de uma escola estadual no estado do Rio de Janeiro. Nas interações no trabalho de campo, observamos a contribuição das aulas na modelação do corpo normalizado e naturalizado a partir de modelos identitários fixos não problematizados, o que pode reforçar subjetivamente uma expectativa socialmente aceita. Identificamos nas práticas escolares classificações e hierarquizações entre sujeitos em estruturas binárias como “nós” e os “outros”: normal/anormal, homem/mulher, homossexual/heterossexual, entre outras. Ao mesmo tempo, encontramos questionamentos sobre relações de poder, problematizando esses binarismos produzidos na construção da identidade e da diferença. Buscamos com esta pesquisa contribuir para gerar mudanças nas relações de poder no processo de ensino, na adequação metodológica e didática, na seleção de conteúdos escolares e na consequente construção do espaço de

ensino; tudo isso, visando a uma educação mais equitativa, crítica, que respeita e estimula as diferenças.

**Palavras-chave:** Ensino; Educação Física; Corpo; Identidade; Gênero.

## ABSTRACT

Physical education as a discipline presents the high school curriculum and not the movement in its main focus of study. Like other subjects, it also acts in the process of training students, introjecting values and rules that guide their rights and their relations with the world and society, promoting a socialization that often overlaps social control and according to culturally used routines. Thus, the parties press so that the student bodies can be considered as a living document, which can be read and interpreted as a text, since it brings as marks of social values of the past and the present, expressing gender and performance inequalities. of socially constructed character status. This study started from the identification of how the Physical Education teaching in high school reproduces or mitigates asymmetries and shows a construction of the bodies by gender problems. The general objective was to understand how the constitutive aspects of social identities and the social construction of bodies from the perspective of gender relations in physical education classes in a public high school are expressed, mediated by film scenes. As part of this objective, we seek to describe how teachers and students act in teaching and contribute to the improvement of teaching proposals in Physical Education based on the theoretical-methodological frameworks adopted in research related to respect for differences and coeducation between genders by intercultural perspective. We adopt a methodology with an anthropological approach that aims at the interpretation of sociocultural phenomena and the attribution of social phenomena and cultural meanings in specific contexts. In a way that converges with this perspective, the use of cinema aimed to promote a look of empathy related to research themes in relation to the other. A literature review was developed which included raising questions about the approach to identity and gender in Physical Education production, film analysis (*Tomboy*, *Billy Elliot* and *As melhores coisas do mundo*) and fieldwork where group interviews were conducted and observation of interactions in the context of classes. Group interviews were conducted using scenes from two films (*Billy Elliot* and *Tomboy*) with two Physical Education teachers and six students involved in the high school teaching process of a state school in the state of Rio de Janeiro. In the fieldwork interactions, we observed the contribution of the classes in the modeling of the normalized and naturalized body from non-problematized fixed identity models, which may subjectively reinforce a socially accepted expectation. We identified in school practices classifications and hierarchies between subjects in binary structures such as “we” and “others”: normal / abnormal, male / female, homosexual / heterosexual, among others. At the same time, we find questions about power relations, problematizing these binarisms produced in the construction of identity and difference. We seek with this research to contribute to generate changes in power relations in the teaching process, the methodological and didactic adequacy, the selection of school contents and the consequent construction of the teaching space; all of this, aiming at a more equitable, critical education that respects and encourages differences.

**Keywords:** Teaching; Physical Education; Body; Genre; Identity.

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu da minha experiência no campo da Educação, atuando como docente e coordenador pedagógico na educação básica. Com base nessa experiência, observando discentes em movimento nas aulas de Educação Física e em outros ambientes na escola, como nos seus modos de andar, dançar, falar, gesticular, praticar exercícios físicos, nas orientações, nos olhares, nos jogos, nas brincadeiras, nas ocupações de espaços e nas ações pedagógicas na escola.

Parecia-nos que os corpos dos alunos e alunas carregavam algumas marcas culturais presentes na sociedade e eram estimulados a se ajustarem de acordo com “padrões” comportamentais estabelecidos socialmente como “normais”, corretos e que todos e todas precisam seguir. Percebíamos esses eventos como modelos normativos reproduzidos e reforçados pelas interações sociais no ambiente escolar.

Muitas vezes, identificamos nas escolas pessoas que ao relativizarem alguma expectativa social de uma identidade considerada “padrão”, acabavam sendo consideradas “anormais”, “desviantes” e conduzidas à integração ao grupo, visando à eliminação das diferenças que contrariam este modelo normativo de condutas. Dessa forma, o corpo marcado como diferente passava a ser pressionado para se adaptar às regras e às convenções, pois somente deste modo passaria a receber o mesmo tratamento que os demais socialmente aceitos.

No que tange ao ensino e à questão da diferença, ainda hoje, muitos docentes tendem a “ficar em silêncio” quanto a esta discussão. Falar do tema pode significar acordar preconceitos adormecidos. Por outro lado, a atitude silenciosa dos docentes pode também revelar uma dificuldade em conduzir adequadamente o tema, visto que o reconhecimento das diferenças e identidades revelam os valores sociais envolvidos que nem sempre são considerados na formação docente. Estudos como os de Altman (2007 e 2013) apontam para estes aspectos.

Não problematizar esses temas na escola pode contribuir para uma reprodução das desigualdades sociais, fazendo com que as pessoas consideradas como diferentes sejam continuamente ignoradas, excluídas e discriminadas do mesmo modo que seus problemas e demandas. Ao vivenciarmos de perto o ensino na educação pública, mas especificamente com o ensino de Educação Física, percebemos a importância e a

necessidade de aprofundamentos sobre a construção das identidades sociais ligadas às reflexões sobre corpo e gênero.

Desde o início do Século XX essas questões são discutidas na obra “As técnicas do corpo”, escrito por Marcel Mauss (2003) em 1936. Cabe enfatizar que essa modelagem não se reduz às funções do corpo biológico ou ao desenvolvimento do organismo com vistas à melhoria da saúde ou da qualidade de vida no futuro. No dizer de Foucault (1999), ela opera também no âmbito dos valores morais e na docilização e submissão dos corpos às normas da cultura. Pierre Bourdieu (2008) também aponta para a construção de uma *hexis* corporal, uma forma como o corpo incorpora o *habitus* de classe do sujeito, que ali fica impregnado e é reproduzido de forma “espontânea”, tornando os gestos “naturais”, como se os modos de expressão corporal não fossem formas de expressão da cultura e dos códigos sociais.

O corpo do jovem escolar, portanto, não é apenas um organismo biológico a ser aperfeiçoado para a inserção na vida adulta ou no mundo do trabalho. É, com ênfase, o suporte de símbolos, códigos sociais, normas médicas, controles disciplinares e valores morais. O corpo é uma construção social e a escola, tendo a disciplina de Educação Física como foco principal, o lugar da socialização e do aprendizado de uma subjetividade que coloca o corpo como um organismo que precisa melhorar o seu desempenho para ter sucesso na vida social, elevar a sua qualidade de vida e ser preparado para o mundo do trabalho. O aprendizado do corpo operado no contexto escolar e no ensino de Educação Física se configura, então, em três dimensões, biológica, social e psíquica, em um processo que se constrói não apenas na natureza em seu corpo físico, mas também na cultura em suas dimensões simbólicas, subjetivas e sociais.

Diante desse entendimento do corpo associado às dimensões culturais, buscamos problematizar sobre como as identidades de gênero são construídas nos corpos de discentes por intermédio de aulas de Educação Física no ensino médio, procurando estabelecer diálogos e questionamentos a respeito de assimetrias, expectativas e limites de cada gênero na escola e na sociedade. Sendo assim, ao buscarmos pesquisas relacionadas às temáticas acerca de corpo, identidade e gênero na Educação Física, encontramos o estudo de Devede et al. (2011), que a partir de uma revisão de literatura, identificou como temáticas mais recorrentes na área: a distribuição dos discentes por sexo, por meio de aulas mistas e coeducativas; fatores que contribuem para a exclusão nas aulas de Educação Física; resgate da memória de personagens ícones no desporto feminino

esquecidas na história; desequilíbrio no espaço destinado à cobertura da participação das atletas nos eventos esportivos; número escasso de mulheres no comando e gerenciamento de equipes e instituições esportivas; e o desporto como uma área de reserva masculina. Estes mesmos autores apontaram alguns caminhos que ainda precisam ser ampliados e discutidos. Um deles é em relação à forma como o ensino da Educação Física e dos esportes participam na construção das identidades de gênero. Sendo o nosso interesse neste estudo.

De acordo com os referenciais teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa, podemos compreender a identidade de gênero como uma vivência individual de se sentir e que não está vinculada exclusivamente ao sexo biológico atribuído ao nascimento. Também é incluído na construção dessa identidade um sentido pessoal do corpo e outras expressões vinculadas ao gênero, inclusive a forma de se vestir, falar e se expressar não ancorados de modo essencialista no sexo (LOURO, 2010a). No entanto, observa-se no senso comum forte tendência a uma interpretação do corpo e da sexualidade que fala de uma natureza intrínseca ao sexo.

Assim sendo, partimos do pressuposto que é pelo corpo que as pessoas se tornam membro da sociedade, passando por um processo de conformação corporal e de socialização. Com base em Rodrigues (2006, p. 37), “uma pessoa pode ser considerada socializada quando abre mão da sua autonomia fisiológica em favor do controle social e quando se comporta a maior parte do tempo como as outras pessoas, seguindo rotinas culturalmente estabelecidas”. O autor diz que é a sociedade em sua globalidade e em cada fragmento social em particular que elegem o padrão intelectual, afetivo, moral ou físico. E é esse processo de socialização que a escola e o ensino realizam a fim de introjetar nos alunos e nas alunas determinados valores e determinadas regras para que seus corpos sigam e se manifestem da maneira como a sociedade entende como a correta.

Ao realizar este trabalho, a cultura dita normas em relação ao corpo. A estas normas o indivíduo tenderá à custa de castigos e recompensas a se conformar, até ao ponto de estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos, a sucessão das estações ou o movimento do nascer e do pôr-do-sol. Entretanto, mesmo assumindo para nós este caráter ‘natural’ e ‘universal’, a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e por outros intervenientes sociais e culturais (RODRIGUES, 2006, p. 49, grifos do autor).

No que diz respeito à nossa compreensão com relação ao corpo, entendemos o corpo como uma união que ao mesmo tempo é evidente, mas pouco visível, da conexão entre natureza e cultura (DAOLIO, 2009). Dessa conexão, o corpo se torna uma membrana que atua nessa relação entre as questões culturais e biológicas, transmitindo todas as nossas construções estéticas e morais. Sendo assim, o corpo se torna a nossa sede de todos os aspectos emocionais, afetivos, sexuais, sociais e culturais, sendo a maneira pela qual nos instalamos no mundo, produzindo gestos, expressões e comportamentos que ganham e dão significados a nossa existência. Enxergando o corpo por esse viés epistemológico, podemos dizer que nossos corpos podem ser lidos como um texto, uma vez que guardam em suas estruturas biológicas a memória de um tempo e a história da sociedade. Soares e Fraga (2003, p. 86) dizem que o corpo é um documento vivo, pois a “ideia de tempo é forjada em sua materialidade por atos de conhecimento” e buscar as marcas inscritas nos corpos é uma das mais interessantes formas de tecer interpretações a respeito do passado, aumentando assim a compreensão do presente.

Isso ocorre, conforme apontado por Vargas (2016), pelo fato de o corpo atuar em um processo de elaboração cultural passando imprescindivelmente por uma simbolização e por uma construção social e cultural. Concordamos com a autora quando ela diz que direcionar o foco das discussões sobre corpo por um viés cultural

[...] não significa negar a dimensão biológica dos eventos que envolvem o corpo, mas tão somente reconhecer a existência de outros elementos implicados na compreensão dos fenômenos que o determinam, sobretudo quando refletimos acerca da força das representações sociais, concorrentes com o conhecimento científico e imiscuídas nos processos de construção do conhecimento da realidade (VARGAS, 2016, p. 27).

Tendo em vista as questões assinaladas, temos como a problemática norteadora deste estudo uma investigação a respeito da seguinte questão: como o ensino da Educação Física na escola de nível médio contribui para a construção social dos corpos e de que modo reproduz ou ameniza a assimetria entre os gêneros? Para buscarmos possíveis inferências no que se refere a esta pergunta, faz-se necessário refletirmos acerca de como ocorre esse processo de construção dos corpos nas aulas de Educação Física do ensino médio, tendo como ponto de partida o fato dessa disciplina corresponder a uma área do conhecimento que estuda o corpo em movimento, e, portanto, podem envolver aspectos culturais envolvendo a construção de identidades sociais que expressam assimetrias entre os gêneros. Com base na hipótese de que existem posições hierárquicas na construção

social entre os gêneros, esta pesquisa busca uma investigação a respeito de como esse ensino pode estar contribuindo para a construção de uma sociedade que estimula o sexismo e a desigualdade social.

Partindo da pergunta mais geral que norteia o objeto desta pesquisa, podemos elencar alguns questionamentos: de que forma a escola e a Educação Física lidam com os corpos dos alunos e alunas do ensino médio? Como educam esses corpos? Como a escola e as aulas de Educação Física lidam com as diferenças no que se refere à construção social das identidades? Qual é o papel social de homem e de mulher que a escola e a Educação Física transmitem e esperam? Quais são as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam o ensino da Educação Física? Essas perspectivas apontam para uma prática de respeito às diferenças culturais ou de normalização dos corpos?

Para contribuir no levantamento de informações e reflexões sobre esses questionamentos, apostamos na necessidade de se trabalhar com um conceito de ética da compreensão humana abordada por Morin (2009) a fim de estimularmos um olhar de empatia na relação com os “outros”. Para isso, adotamos o uso do cinema no ensino pelo fato dos filmes terem a capacidade de despertar em seus expectadores emoções que no cotidiano acabam sendo esquecidas. Sob esse ponto de vista, o cinema pode nos colocar em contato com outras culturas, em contextos de guerras e em momentos de paz, mostrando as subjetividades da condição humana.

Cabe aqui registrar um elemento do contexto em que esta pesquisa se realizou e que teve papel marcante na definição de seus aspectos teórico e metodológico: a parceria entre o Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação (NECTAR) – vinculado ao Programa de Pós-graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – e o Grupo de Pesquisa Estudos Socioculturais sobre Corpo, Gênero, Sexualidade e Reprodução (CORPUS) – que integra o Programa de Pós-graduação em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). À época de definição do escopo do estudo, desenvolvia-se no âmbito desta parceria o projeto de pesquisa intitulado “Consumo alimentar como problema complexo: reflexões conceituais e proposição de educação alimentar e nutricional em escolas a partir do cinema”. De abrangência bastante alargada em termos de seu leque temático, esse projeto, hoje ainda em atividade, comporta (a) diversas disciplinas abordando cinema, consumo, comensalidade e corpo como mediadores de relações sociais, (b) orientação de mestrandos e doutorandos, incluindo suas publicações

e (c) guarda forte atenção à formação de professores de ensino fundamental e médio. O contato com esse cenário de formação de pesquisadores e de produção de conhecimentos e saberes nos momentos de desenho das bases de minha tese de doutoramento foi fundamental para seu delineamento inicial e para que chegássemos ao presente texto, ora em tela.

A presença do cinema no ensino e nesta pesquisa justifica-se pela sua relevância em favorecer o olhar e o conhecimento sobre a sociedade em que vivemos. Em vista disso, pelas descrições de cenas-acontecimentos e de personagens-acontecimentos dos filmes em momentos de comensalidade, pretendemos contribuir para que as pessoas ao assistirem aos filmes haja uma entrega às experiências éticas e estéticas do filme, aspirando a problematizar questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à construção social das identidades.

Utilizamos o conceito de comensalidade nesse estudo a partir das formulações teóricas de Simmel (2004) que compreende o ato de comer e beber, ou alimentar-se com nutrientes, como algo humano absolutamente universal e um elemento fisiológico primitivo. Mas, este ato, descrito pelo autor como “egoísmo exclusivista do ato de comer”, torna-se ações compartilhadas que se transmuta na *refeição* – realizada pela cultura. Com suporte no autor, “o incomensurável significado sociológico da refeição está contido na possibilidade de pessoas que não partilham interesses específicos se encontrarem para uma refeição em comum – possibilidade que se funda no primitivismo e, portanto, na trivialidade do interesse material” (SIMMEL, 2004, p. 160).

Este conceito nos parece relevante por indicar e relativizar as representações presentes no senso comum da ideia de completa harmonia, cooperação ou conjugação de interesses comuns associadas ao compartilhar à mesa, visto que ao redor de uma mesa as pessoas se sentem mais à vontade para abordar situações de tensão e de conflitos. À mesa, face a face, os problemas podem ser discutidos mais ou menos abertamente, as diferenças explicitadas e os acertos e as conciliações também têm a possibilidade de serem estabelecidos por esses encontros entre comensais.

Para Rodrigues (2012), por exemplo, os alimentos ultrapassam as necessidades fisiológicas e atuam num sentido muito mais ampliado, passando a fazer parte da formação e da caracterização da humanidade, o que estimula dentre outros a solidariedade, o compartilhamento e a cooperação entre as pessoas. Já para Boff (2008), o comer e beber juntos ao redor da mesa, representa o lugar privilegiado da família, da

comunhão e da irmandade, sendo os alimentos compreendidos neste sentido como sendo mais que coisas materiais, sendo sacramentos do encontro e da comunhão, mas também expressam tensões oriundas das diferenças inerentes à constituição das identidades presentes de modo muito instigantes nas cenas de comensalidades dos filmes.

Lima, Neto e Farias (2015) entendem que o alimento é transformado pela cultura, e assim, passa também a possuir a função de agregar os seres humanos, “a comida exerce um fator facilitador de relações e do diálogo nos eventos, além do poder de agregar as pessoas presentes. Nestes momentos, come-se, não necessariamente por fome, mas pelo prazer do convívio, ainda que temporário” (LIMA; NETO; FARIAS, 2015, p. 518). Assim sendo, o comer adquire diferentes significados e perspectivas que ultrapassam o ato de sobrevivência, sendo também um ato simbólico e cultural. No caso das descrições das cenas em momentos de comensalidade, vislumbra-se outros traços de elaboração cultural que surgem no entrelaçamento da comensalidade com as diferentes dimensões de pertencimento relacionando-se com as discussões desta pesquisa: corpo, identidade e gênero.

Portanto, desenvolver este estudo se torna importante para a luta contra a reprodução das desigualdades sexistas, a construção dos corpos dóceis, submissos e acrílicos, contribuindo assim para se construir uma sociedade mais equitativa, visando à construção de corpos livres, críticos, autônomos e estéticos para se viver em uma sociedade capaz não apenas de conviver com as diferenças, mas entendê-las, respeitá-las e promovê-las.

Sabendo que a sociedade e a escola podem construir relações assimétricas entre os gêneros, torna-se importante levar essas discussões para dentro da escola. Isso porque todas as pessoas precisam ter consciência de que não existe um ensino neutro, as nossas ações acabam reforçando ou transformando os valores da sociedade a qual vivemos (LUCKESI, 2013). Quando não aceitamos a forma de falar dos alunos e alunas, o seu jeito de ser ou de se comportar, estamos causando mudanças em suas vidas. Por isso, precisamos ter atenção nos nossos atos, tendo em mente qual o tipo de ser humano que queremos formar, qual é a sociedade que queremos construir e qual é o ensino que almejamos.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Compreender como se expressam, mediatizados por cenas de cinema, os aspectos constitutivos das identidades sociais e da construção social dos corpos na perspectiva das relações de gênero em aulas de Educação Física em uma escola pública do ensino médio.

### **2.2. Objetivos Específicos**

Problematizar e levantar questões sobre corpo, identidade e gênero na produção que versa sobre o ensino de Educação Física a partir de revisão bibliográfica e com base nos referenciais teórico-metodológicos adotados baseados no respeito às diferenças e na coeducação entre os gêneros por uma perspectiva intercultural;

Analisar filmes que tematizam corpo e identidades de gênero privilegiando cenas de comensalidade que expressam interações do tipo face a face;

Descrever como docentes e discentes atuam no ensino por meio de realização de trabalho de campo que incluiu: entrevistas em grupo com o uso de cenas de cinema e observação das interações no contexto da sala de aula;

Contribuir para o aprimoramento das propostas de ensino na Educação Física tendo em vista as reflexões produzidas.

### 3. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Apoiados em Creswell (2010), desenvolvemos um mapa da literatura, que é um resumo visual dos referenciais teórico-metodológicos. Faremos uma breve descrição dos pontos principais dos referenciais deste trabalho. Deste modo, fundamentados por Louro (2010b); Silva (2013, 2014); Hall (2014, 2015); e Nunes (2016), investigamos sobre o processo de busca por uma fixação e estabilidade das identidades e diferenças que acabam promovendo hierarquizações generificadas relativas a outras identidades e diferenças que escapam do que é considerado como a norma. A consequência disso é o surgimento de divisões sociais binárias entre “nós” e os “outros”.

Aspirando a uma problematização acerca dessas divisões sociais, adotamos a interculturalidade com apoio teórico nos trabalhos de Candau (2011, 2012, 2013, 2014) e Moreira e Candau (2003, 2013, 2014), com a intenção de estimularmos um ensino que reconhece essas pessoas que são classificadas como as “outras” e favorece o diálogo constante entre os grupos sociais e culturais. Diante disso, a interculturalidade reconhece que as relações sociais são atravessadas por questões de poder, por esse motivo, incentiva o enfrentamento dos conflitos culturais que surgem nos encontros com as diferenças existente entre os grupos culturais e sociais e que são assimétricas no que concerne às relações de poder.

Em relação às discussões sobre corpo e gênero nos baseamos em Rodrigues (1999, 2006); Laqueur (2001); Soares (2001, 2006); Mauss (2003); Daolio (2009); Louro (2010c); Goellner (2013) e Vargas (2016), entendendo que é no corpo que são inscritas todas as marcas sociais por um processo de incorporação dos códigos e símbolos sociais e culturais; por isso, debatemos aqui a respeito das formas de controle dos corpos dos alunos e alunas na escola e no ensino de Educação Física que acabam lançando acerca de seus corpos um olhar escrutinador em relação às suas posturas, gestos e maneiras de interação, tendo como propósito um enquadramento a modelos identitários normativos.

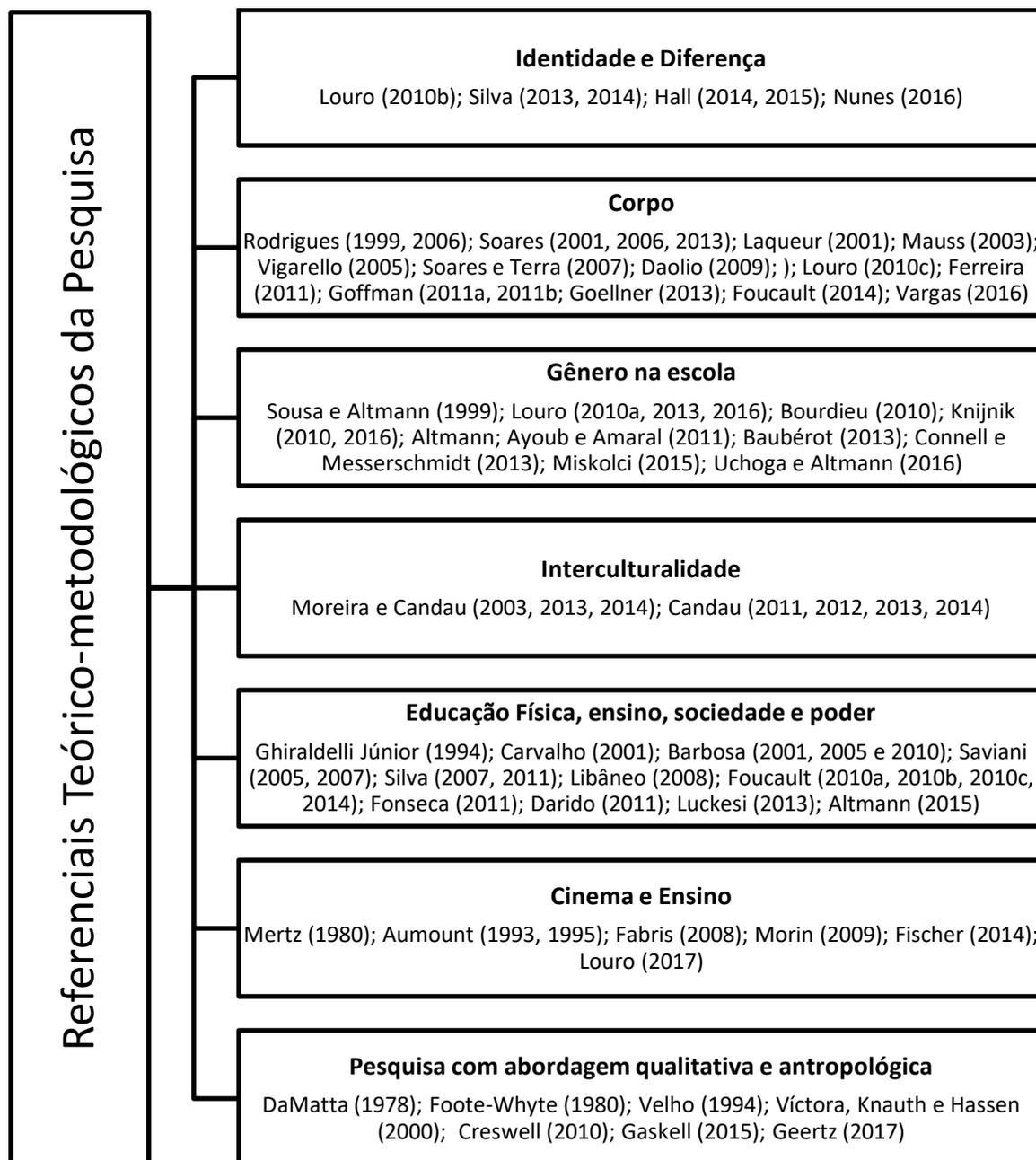
Buscamos também, nas perspectivas teórico-metodológicos, fazer uma discussão sobre ensino de Educação Física e as tendências pedagógicas que marcaram as estratégias de ensino adotadas nas escolas com fundamento em Betti (1991); Soares et al., (1992); Ghiraldelli Júnior (1994); Medina (1995); Barbosa (2001, 2005 e 2010); Castellani Filho (2002); Corrêa; Moro (2004); Darido (2011); e Le Breton (2013). E, também em como se relacionam educação, sociedade e poder. Para isso, baseamos nossas reflexões acerca

desses temas em Saviani (2005, 2007); Silva (2007, 2011); Luckesi (2013); e Libâneo (2008). Partindo de perspectivas de ensino como redenção, reprodução e transformação da sociedade que colocam a apropriação dos conhecimentos como forma de se possuir poder até se chegar a uma perspectiva de ensino pautada em Foucault (2010a, 2010b, 2010c e 2014) na qual entende que as relações de poder se dão de forma móvel e fluida, como capilares que se fazem presente em todas as interações sociais, inclusive, na construção das identidades dos sujeitos.

Apoiados em Sousa e Altmann (1999); Louro (2010a, 2013, 2016); Bourdieu (2010); Knijnik (2010, 2016); Altmann; Ayoub e Amaral (2011); Baubérot (2013); Connell e Messerschmidt (2013); Miskolci (2015); e Uchoga e Altmann (2016), analisamos sobre como esses modelos identitários normativos são acionados na escola de modo a direcionar para que os meninos se sintam obrigados a provar e a mostrar a sua masculinidade por intermédio de um bom desempenho em atividades esportivas; e as meninas, por sua vez, passam a ser encaminhadas a praticarem atividades que não tenham contato físico e agressividade, ligando-as à fragilidade, à passividade e à graça. Por fim, apresentamos um levantamento de publicações na área de Educação Física que discutem sobre “corpo” e “gênero” relacionadas à construção social das identidades em processos de ensino em espaços educativos formais

Este texto, como já sinalizado, é um mapa da literatura a fim de indicarmos os principais conceitos que serão aprofundados nesta seção. Para facilitarmos a visualização da organização fizemos um fluxograma que pode ser consultado no Quadro 1, baseando-nos em Creswell (2010, p. 61), que aponta que o mapa da literatura pode ser apresentado como “um fluxograma, em que o leitor entende a literatura como se desdobrando da esquerda para a direita, com a seção mais à direita sugerindo o estudo proposto”.

**Quadro 1.** Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa



### **3.1. Corpo, identidade e gênero**

#### **3.1.1. A produção da identidade e da diferença<sup>1</sup>**

Muitas disciplinas que fazem parte do currículo escolar atuam na construção das identidades de estudantes com discursos e práticas que geralmente ocorrem de modo implícito. No entanto, a Educação Física acaba atuando, na maioria das vezes de forma mais explícita e evidente durante as aulas (LOURO, 2010a). Isso porque a Educação Física coloca o corpo dos alunos e alunas em evidência quando estão em um ambiente mais aberto e, geralmente, com um pouco mais de liberdade em relação às outras disciplinas. Com isso, o controle acaba sendo mais rigoroso em relação aos corpos para que as manifestações sejam de acordo com as normas constituídas na sociedade e na escola.

O corpo, além de ser o objeto privilegiado de intervenção da Educação Física, ele carrega influências de diversas áreas do saber, tais como medicina e biologia, bem como características militar e esportiva (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994). Este conjunto de saberes e características tiveram na origem da Educação Física na escola como principais preocupações de atuação: a manutenção da saúde e higiene, com o objetivo de resolver os problemas de saúde pública do país por intermédio das aulas de Educação Física; a disciplina dos corpos a fim de formar cidadãos-soldados por processos de adestramento do comportamento de alunos e alunas para torná-los/as capazes de uma obediência cega; e com a formação de futuros atletas para a conquista de medalhas para o país. Essas características criaram as condições de possibilidade para a construção de uma identidade fixa e estável a fim de que os indivíduos se encaixassem em um padrão social de comportamento. Assim, as diferenças acabaram por serem apagadas, tornando-se até mesmo perigosa, pois perturbam os pensamentos e ações fortemente construídos e, portanto, aceitos socialmente como verdades irrefutáveis, de ordem e de norma.

Silva (2014) diz que essa ideia de fixar uma identidade como sendo a norma é uma forma privilegiada de hierarquização das identidades e diferenças, pois esse processo de normalização que elege arbitrariamente uma identidade específica como o modelo a

---

<sup>1</sup> Parte deste texto foi apresentado e publicado nos anais do V ENECiências, 2018, com o título “Corpo, identidade e diferença: o uso do cinema no ensino de Educação Física”.

ser seguido, serve para avaliar e hierarquizar as outras identidades, atrelando à identidade e à diferença questões de poder que podem ocorrer de forma sutil.

A diferença no que tange à constituição das identidades é muito falada em debates que envolvem o ensino. Conforme aponta Nunes (2016), ela está presente na escola, aceita-se a sua presença, mas sua expressão é frágil, pois a qualquer sinal de perigo da estabilidade da identidade são mobilizados mecanismos para conter a sua força desestabilizadora. Isso ocorre porque

[...] a história da escola moderna pode ser caracterizada: pelo ajustamento de seus sujeitos às normas estabelecidas pela razão; pela transmissão de conhecimentos descobertos ou validados por meio de um método universal (científico); pela criação de singularidades que, primeiro, distingue os indivíduos; segundo, classifica os normais e os anormais, e, depois, seleciona e hierarquiza os sujeitos. A distinção dos aptos e dos inaptos era permeada com a expulsão de tudo que escapasse aos padrões e ameaçasse a ordem. Dada a condição na qual se entende que cada sujeito tem uma essência própria (Ser em si) e o Outro é a negação de si, no pensamento moderno, a diferença só pode ser vista como um desvio da norma (NUNES, 2016, p. 20).

Para Silva (2014), identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência, sendo inseparáveis. As afirmações a respeito da diferença, para serem compreendidas de uma forma melhor, trazem sempre junto as afirmações referentes à identidade. Tomamos como exemplo a afirmação de sermos professores de Educação Física. Quando afirmamos esta identidade, estamos dizendo ao mesmo tempo que não somos professores de Matemática, História, Português.... Essas afirmações dependem de uma cadeia, na maioria das vezes oculta de declarações negativas sobre (outras) identidades. Por isso, partimos do princípio de que a diferença relativa à identidade não pode ser naturalizada, cristalizada e nem essencializada, mas precisa ser vista como dados e fatos da vida em sociedade diante dos quais não convêm silenciar sob pena de excluir indivíduos da vida em sociedade ao considerá-los desviantes (BECKER, 2008).

Silva (2014) nos alerta que identidade e diferença estão sujeitas a vetores de força por serem impostas e disputadas em relações conflituosas e hierárquicas, sendo o resultado de um processo de produção simbólico e discursivo. Dessa forma, afirmar uma identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre aquele que fica dentro e o outro que fica de fora. Assim, a identidade acaba ficando ligada a uma separação entre “nós” e os “outros” (“eles”), uma vez que

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posição-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2014, p. 82).

Essa divisão social entre “nós” e os “outros” significa classificar e hierarquizar por estruturas binárias, como normal/anormal, homem/mulher, bonito/feio, homossexual/heterossexual, entre outras. Essas classificações e hierarquizações, para Silva (2014), são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade e, quem tem o privilégio de classificar, também tem o privilégio de determinar diferentes valores aos grupos que foram classificados. Por isso, é necessário questionar as relações de poder, problematizando esses binarismos produzidos na construção da identidade e diferença na escola e nas aulas de Educação Física. Isso porque a Educação Física por muito tempo atuou na busca por: fixação da identidade de estudantes; padronização de comportamentos; adestramento de corpos; estimulação de processos de uniformização e homogeneização; e invisibilização, negação e silenciamento das diferenças.

Em vista disso, se faz necessário pensar um ensino de Educação Física que tenha uma abordagem contrária às características acima, por essa razão buscamos uma sustentação teórica pautada por uma perspectiva de interculturalidade para que as identidades sejam consideradas, reconhecidas e valorizadas por uma abordagem plural, aberta e dinâmica, e sobretudo, mais complexa do que as construções binárias que orientam nossos esquemas de percepção, valorizando as histórias de vida dos alunos e alunas e favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo na escola.

Essa proposta busca questionar quem é incluído como “nós” e quem é eleito como os “outros”, da mesma forma, indagar como e por que caracterizamos esses dois grupos de forma distinta. Essa proposta intercultural para o ensino de Educação Física pode adotar também os recursos do uso do cinema no ensino a fim de nos proporcionar experiências com outras realidades culturais, fazendo com que o grupo que se intitula como “nós” possa se colocar no lugar do grupo considerado como os “outros”, uma vez que os filmes têm o poder de nos levar para diversos contextos, como guerras e conjunturas de paz.

No que se refere à identidade, entendemos que o ensino de Educação Física na perspectiva da interculturalidade pode partir de uma compreensão das identidades dos sujeitos como “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um

ato performativo” (SILVA, 2014, p. 96). Nesse caso, a identidade passa a ser considerada como algo instável, contraditório, fragmentado, inconsistente e inacabado. Assim sendo, Hall (2015, p. 12) diz que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente”, pois “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Quando falamos sobre identidade de gênero, muitas vezes, é possível identificar uma tentativa de justificar as desigualdades sociais entre os gêneros por características biológicas sexuais, com argumentos, por exemplo, de que homens e mulheres são biologicamente distintos em sua forma física, psíquica, comportamental; com diferentes habilidades sociais e, por isso, a relação entre ambos ocorre por essa diferença, tendo cada lado um papel determinado a ser “ocupado” na sociedade, sendo uma condição que vem desde a história da humanidade.

Para Louro (2010a), tal discurso é produzido pelo senso comum, que acaba sendo revestido por uma linguagem na qual se diz “científica”, mas que na verdade serve para justificar a desigualdade social. A autora destaca que esse tipo de discurso precisa ser combatido, pois é necessário explicitar que

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre sexos (LOURO, 2010a, p. 21).

Desse modo, partimos do pressuposto de que os indivíduos se tornam membro da sociedade por um processo de socialização que aponta a centralidade do corpo na construção das identidades que acontece em uma diversidade de contextos que inclui a escola e demais instituições formadoras, como a família, a igreja, a comunidade, entre outras. Em relação à escola, muitas vezes ela acaba moldando e introjetando regras e valores específicos para orientar e determinar a relação das pessoas com o mundo e com a sociedade. Para Louro (2010a), ela produz diferenças, distinções e desigualdades por múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, afirmando o que cada um pode ou não fazer, informando os “lugares” que as pessoas devem “ocupar” na escola e na sociedade.

A construção da identidade no ambiente escolar, acaba impondo a alguns meninos um papel social de agressividade, misoginia e desprezo pela diferença, mas este papel esconde o medo de ser diferente e de ser desqualificado como homem ou ter sua identidade de gênero questionada entre os seus colegas. Um menino que venha a escolher o balé em vez do boxe, teatro em vez de futebol ou prefere a literatura em vez de uma prática esportiva típica masculina, decididamente, transforma-o em um cara esquisito, um desviante, um sujeito que não é normal. Desse modo, a pressão para adequação à norma encontra muito mais eficácia não àquele que assumidamente escolhe uma identidade fora do padrão estabelecido, pelo contrário, a eficácia está em controlar aquele menino que já está no padrão, mas que pode “desviar”.

O modelo masculino que é imposto socialmente não admite infrações ou flexibilizações, pelo contrário, infringir a regra é contrariar o que é socialmente aceito. O “desvio”, portanto, é criado pela sociedade. Com suporte em Howard Becker (2008, p. 22),

[...] grupos sociais criam desvio ao fazer regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (grifo do autor).

Um jovem que resolve estudar balé, teatro ou literatura não sofre as mesmas sanções nos diferentes estratos sociais. Se esse jovem pertencer a uma camada social mais rica, com mais acesso à cultura ou oriunda do meio artístico e/ou intelectual, sua escolha, provavelmente, não seria objeto de tanta resistência, mas ao fazer essa escolha em bairros mais pobres ou em famílias mais distantes do universo com mais acesso à cultura, a possibilidade de ele ser considerado desviante é significativamente maior.

Podemos identificar como essas identidades desviantes são abordadas nas escolas. Em uma reportagem recente publicada na página eletrônica do jornal *O Globo*<sup>2</sup> é possível identificar como ocorrem violências, discriminação e exclusão de pessoas que assumem

---

<sup>2</sup> FERREIRA, Paula; GRANDELLE, Renato. Violência relacionada à identidade de gênero e orientação sexual faz alunos abandonarem escola. *O Globo*, 31 jun. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/violencia-relacionada-identidade-de-genero-orientacao-sexual-faz-alunos-abandonarem-escola-21415872>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

uma identidade que foge das “normas” sociais. Conforme a reportagem, 73% do corpo discente LGBT já foram agredidos verbalmente por sua orientação sexual e 68% por sua identidade de gênero. O levantamento foi feito pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), mostrando ainda que 60% dos alunos e alunas se sentiam inseguros na escola por conta de sua orientação sexual e 43%, por sua identidade de gênero. O texto citado traz a história de estudantes que, por causa de suas identidades de gênero, foram desrespeitadas e até agredidas pelos próprios colegas e professores. O registro conta a história de Junior Philip, que aos 9 anos de idade, por gostar de ficar mais com as meninas, ouvia de um colega que ele deveria ter “postura de homem”. Esse mesmo colega da escola um dia o empurrou contra uma quina de mesa, fazendo-o bater a cabeça e perder a consciência. Muitas vezes, Junior Philip também era ofendido na frente de seus professores, que nada faziam, inclusive, presenciou um professor falar com um amigo que relativizava expectativas de gênero para honrar o que tinha nas pernas. Outro relato traz o sofrimento que levou Johi Farias, homem trans, a largar os estudos no último ano do ensino médio e não voltar mais. Johi disse que era perseguido por uma garota na primeira série que tentava agredi-lo, colocando-o apelido. Johi Farias diz não entender o porquê de tanto ódio. Segundo o seu relato, alguns professores riam dele.

As agressões não se restringem a estudantes fora do padrão socialmente estabelecido; o seu poder de constrangimento se dirige, principalmente, para os meninos que se adaptam ao modelo masculino hegemônico e serve como “exemplo” para todos, sem exceção. As agressões corriqueiras consideradas “naturais” no universo masculino, a valorização e banalização da violência como linguagem cotidiana, brincadeiras que denotam desprezo pelo menino que não se comporta “como macho” e a aceitação da misoginia como prática comum são elementos que fazem parte do cotidiano de muitas escolas. Os meninos são adestrados para a violência e para o desprezo a tudo aquilo que não é considerado genuinamente masculino, e a não reprodução deste padrão social coloca um véu de desconfiança na identidade social desse jovem que está em processo de construção de um lugar para si naquele universo.

Diante disso, torna-se necessário aprimorar os sentidos direcionados na concepção, organização e no cotidiano escolar, aprendendo a ver, ouvir e a sentir as diversas formas de constituição dos sujeitos na escola. Conforme Louro (2010a, p. 59),

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço não são distribuídos nem usados – portanto, não são conhecidos – do mesmo modo por todas as pessoas.

Almejando estimular esse olhar esquadrihado para questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à construção social das identidades, cabe uma discussão sobre as diferenças sociais no ensino que as pessoas recebem desde o nascimento e da importância de saber o sexo das crianças ainda na barriga de suas mães. Ao ter conhecimento do sexo da criança, mãe e pai já constroem mentalmente o ambiente que ela passará a viver, como a decoração do quarto, a cor das roupas, os brinquedos, as atividades de lazer e seus objetos pessoais. Tudo isso se dá de forma diferente se a criança for menino ou menina.

Essa diferenciação ocorre por toda a vida, na adolescência, aprende-se quais são os jogos, brinquedos, brincadeiras, acessórios e relações que devem ser estabelecidas. Na vida adulta, aprende-se também a diferenciar os gestos e atitudes que são tipicamente masculinas e femininas. Esse aprendizado ocorre na escola, na família e em todos os ambientes sociais desde a infância e interfere nas escolhas profissionais, na ocupação dos espaços sociais, que muitas vezes é destinado às mulheres o privado e aos homens o público, e na participação política, promovendo hierarquias entre os gêneros.

### **3.1.2. A construção social do corpo, identidade e gênero: o controle escolar por meio da Educação Física**

Quando colocamos o corpo como foco de análise, muitas vezes essa análise acaba sendo feita associada de forma restrita a estudos ligados à anatomia. Até hoje essa limitação epistemológica persiste na busca por uma compreensão mais precisa e detalhada do corpo humano, principalmente, no que diz respeito ao ensino. Há uma tentativa de se promover um processo de ensino em relação ao corpo com foco em observá-lo, tratá-lo, conhecê-lo e estudá-lo para ditar as formas de olhar, perceber e educar as pessoas. Soares e Terra (2007) apontam que muita mais do que subjetividade e história, diferenças e alteridade; o corpo é visto pelas suas entranhas, músculos, órgãos, ossos, nervos e anatomia. Ele é descrito por dissecções que cristalizam e perpetuam as

imagens, estabelecendo e padronizando parâmetros, promovendo processos de normalização e determinando o que deve ser considerado como normal e anormal.

Podemos citar como exemplo o modelo de identidade estrutural de Galeno no século II d.C. Esse modelo considerava o homem e a mulher como um sexo único, a vagina era vista como pênis interno, os lábios como prepúcio, o útero como escroto e os ovários como os testículos, mostrando como a diferenciação do sexo biológico masculino e feminino partia de uma construção social e histórica. Laqueur (2001) relata que essa concepção estava baseada num modelo de “sexo único” que coloca como corpo “ideal” o masculino, sendo considerado a referência principal. Defendiam que o calor vital recebido durante a formação do feto interferia para os órgãos ficarem internos (mulher – pouco calor vital) e externos (homens – muito calor vital), justificando como causa “natural” a superioridade masculina. O modelo de “sexo único” adotava como medida da diferenciação entre os corpos de homens e mulheres a perfeição (masculina) e a imperfeição (feminina) de seus corpos. O reconhecimento do modelo de dois sexos, posteriormente, teve como medida de diferenciação a ênfase na “natureza” e na reprodução biológica.

Carrara et al. (2010) mostram outros estudos sobre o corpo, como o das antropólogas Carol Delaney e Sylvia Yanagisako que relatam que a partir dessa concepção científica com base na “natureza”, homens e mulheres passam a desempenhar um papel social determinado pelo processo reprodutivo, colocando a heterossexualidade como a natural, legítima e normativa. Nessa perspectiva com ênfase na natureza, as mulheres, por engravidarem, acabavam sendo estigmatizadas como mais afetivas, frágeis e sensíveis. Já os homens, eram colocados como os responsáveis pela proteção e manutenção da mulher e dos filhos, passando a ser classificados como os mais fortes e racionais (YANAGISAKO; DELANEY, 1995).

Em outro estudo citado por Carrara et al. (2010) em relação às concepções acerca do corpo, a antropóloga Londa Schiebinger (1987) demonstra que, desde o século XIX, médicos construía narrativas tendo em vista comprovar as diferenças entre homens e mulheres a partir da compreensão e descrição da anatomia óssea. Ao escolherem modelos de esqueletos para ilustrar livros de anatomia, médicos selecionavam apenas os esqueletos masculinos por apresentarem crânios maiores e pélvis mais discretas. Essas diferenças indicavam que os homens por possuírem um crânio maior estavam “naturalmente” mais preparados para as atividades relacionadas a ciências e políticas, enquanto as mulheres,

por terem um crânio menor, eram comparadas com o de uma criança e de povos primitivos e, pelo fato de terem também a pélvis mais desenvolvidas, “naturalmente”, tinham como papel social a gestação.

Essas abordagens em relação ao corpo pautadas pela anatomia, com suporte em Soares e Terra (2007), acabam sendo como um “olho mágico” que permite um exame que almeja perscrutar, nomear e tornar visíveis os órgãos que estão por dentro da pele objetivando ter uma impressão de precisão, segurança e visibilidade, desenvolvendo uma geografia da carne. Cria-se uma suposta objetividade no modo de olhar para o corpo a fim de medi-lo, compará-lo e controlá-lo. Soares (2013) afirma que essa tentativa de olhar objetivamente os corpos por meio de medidas, controle e comparações traz elementos importantes para se fazer uma leitura dos processos que permitem a sua domesticação e docilidade. A ideia de medida dos corpos pode ser encontrada nos manuais de ginástica desde o século XIX e continua sendo adotada até os dias de hoje, estando em constante atualização científica e tecnológica. A necessidade construída de medir e comparar os corpos também se faz presente pelo receio da velhice, obesidade, rugas e mortes. Para a autora, esses medos resultam em uma verdadeira obsessão pela saúde, pelo puro, liso, firme e jovem. Assim sendo,

*Medir torna-se de fato, a ação e a intenção primeira para domesticar o corpo e enquadrá-lo em supostas normalidades. Medir o peso, a força, a resistência, a velocidade, a flexibilidade, e, hoje mais intensivamente, medir os índices de massa corporal (imc): o quanto de massa magra (massa muscular), o quanto de gordura um corpo deve conter; medir, trazer à luz um dado matemático que permite conhecer um funcionamento, uma espessura da pele ou dos músculos, uma impulsão, um batimento cardíaco, um arremesso, um salto ou mesmo uma quantidade de ar que se é capaz de colocar para dentro ou para fora do corpo... a capacidade mesma de respirar. Medir ainda o quanto se deve comer de tal ou qual alimento, a quantidade de sal ou de açúcar, de álcool ou de leite que diferentes faixas etárias ou populações deve ou podem consumir (SOARES, 2013, p. 76, grifos da autora).*

Como base em Foucault (2014), podemos dizer que todos esses dados matemáticos gerados referentes aos corpos passam a atuar de modo a permitir uma forma de gerenciamento das pessoas. O autor explica que “gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 428). Assim, o controle exercido

nos corpos vai sendo modificado de uma forma de controle-repressão para o controle-estimulação. Fazendo-nos pensar, o autor nos questiona sobre qual seria o investimento do corpo que seria necessário para o funcionamento da sociedade. Ao realizar esse questionamento, ele diz que durante o século XVII ao início do século XX o investimento dos corpos foi o de um modelo denso, rígido, constante e meticuloso, resultando em formas rigorosas de disciplinamento em diversos locais como em escolas, hospitais, quartéis, cidades e famílias. Atualmente, podemos dizer que esse controle passou a ser feito de um jeito mais tênue, passando da repressão para a estimulação, como o próprio Foucault (2014, p. 236) demonstra na seguinte expressão: “fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!”.

O controle dos corpos pela estimulação se torna um tipo de poder que é exercido de modo que seja quase imperceptível e invisível, fazendo parecer com um processo de evolução no sentido da libertação dos modelos repressivos de punição e exclusão. Oliveira e Silva (2013) demonstram como esse controle-estimulação é exercido no nosso cotidiano, basta termos atenção às seguintes situações: observar os padrões de beleza estimulados pelos corpos mecanizados, “siliconados” e padronizados por intermédio das cirurgias bariátricas e lipoaspirativas; fazer uma visita aos hospitais psiquiátricos, onde os corpos são submetidos a um disciplinamento por medicalizações; ligar a televisão em qualquer horário e assistir às inevitáveis notícias policiais, às informações sobre as condições das cadeias e reformatórios juvenis com os corpos amontoados, contidos, revoltados, agressivos e estuprados; e às páginas esportivas, com corpos malhados, musculosos e “bombados”, servindo de espelhos para as pessoas que buscam essa mesma aparência bela, magra e atlética que é transmitida diariamente por essas páginas, programas e anúncios. Os mesmos autores afirmam que

[...] para se ter certeza da continuada existência e persistência dos mecanismos de manipulação, punição, repressão e exclusão, símbolos sempre presentes dos poderes que se afirmam através das diferenças econômicas, de classe e de posição social. Basta examinar a maneira como se portam, em suas inter-relações, os que têm e os que não têm, os que são diplomados e os que não têm instrução, os que portam um distintivo, um crachá ou uma arma, para se ter certeza que muito pouco se avançou no que concerne à importância que se tem dado, na prática, a desmascarar, estudar, discutir e aprofundar, de forma mais transformadoramente produtiva, o poder (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p. 122-123).

Ratificando essa forma em que o poder é exercido, Carvalho, Gomes e Fraga (2015) mencionam que essa vigilância sobre os modelos de corpos oferecidos contribui para a ampliação das inseguranças e medos das pessoas passarem a ser considerados como sujeitos que possuem um corpo inadequado socialmente. Isso não ocorre de forma direta com um ente onipresente limitando as ações, confinando os desviantes e coibindo os comportamentos considerados perigosos, mas por argumentos construídos e ampliados mediante uma política-sanitária na qual se oferece representações de vida saudável, induzindo as pessoas a se identificarem com modos de estar no mundo, ampliando as suas responsabilidades na administração da sua própria saúde, condição física e bem-estar.

A responsabilidade com o cuidado do corpo que é transferida para as próprias pessoas e passa a ser colocada como uma administração individual se torna um instrumento de poder sobre o corpo que atua como uma atividade que impõe hábitos e normaliza e moraliza ao mesmo tempo as formas de se viver em sociedade. Nesse caso, Carvalho (2001, p. 94) reitera que

O corpo é manipulado pelas agências de propaganda e *marketing* com o intuito de ser visto. Ele é sempre apresentado como um objeto de informação e não como sujeito. Desse modo a eficácia do poder é altíssima uma vez que ele estabelece um tipo de comunicação visando convencer a respeito de uma ideia sem para isso utilizar-se da força no sentido de obrigar a um determinado comportamento, ainda que seja o consumo de produtos, bens e serviços relativos ao cuidado com o corpo.

A imposição de hábitos buscando a promoção de uma normalização e moralização também se dá na escola por intermédio de processos de escolarização dos corpos, quando se ensina aos alunos e alunas a ficarem sentados por um grande período de tempo, aprendendo a expressar, mesmo que falsamente, gestos ou comportamentos de demonstração de interesse e atenção. Louro (2010c) expõe que o corpo na escola vai sendo disciplinado por um treinamento que acontece silenciosamente e em determinado momento de fala, concebendo e usando o tempo e o espaço escolar de uma maneira específica no modo como se treina as mãos, olhos e ouvidos para as atividades ligadas ao intelecto, enquanto outras atividades, como as que utiliza o movimento corporal livremente, acabam sendo desatentos ou desajeitados.

Todas essas tecnologias adotadas nesse processo de ensino corporal buscam como resultados o autodisciplinamento e o investimento continuado do sujeito sobre si mesmo. À vista disso, a escola coloca em ação diversas tecnologias de governo com um trabalho

pedagógico contínuo, repetitivo e interminável. Ela utiliza múltiplas estratégias e táticas ansiando por inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade considerados “legítimos” e a fixação de identidade masculina ou feminina “normal” e inalterável. A normalização dos movimentos e práticas corporais se manifesta na escola também por intermédio de aulas de Educação Física

[...] uma vez que representam um poder que visa ordenar, controlar, disciplinar, por meio de exercícios, da coreografia, os excessos do corpo. Nesse sentido, a ginástica foi uma proposta de caráter terapêutico, adotada como uma técnica para educar o corpo. E a gestualidade é objeto de poder porque é uma linguagem que manifesta, expressa o ser (CARVALHO, 2001, p. 97).

A Educação Física na escola teve desde o seu aparecimento nos currículos escolares a ginástica como o seu conteúdo principal, contribuindo assim para um ensino que atua de forma íntima nos espaços do corpo e impõe a maneira como esses corpos devem se comportar e viver em sociedade. A ginástica nas aulas de Educação Física, conforme Soares (2013), precisava decompor os movimentos produzidos pelos corpos desejando estudá-los e treiná-los isoladamente para desenvolver uma destreza específica e uma disposição precisa das forças, tornando-se uma pedagogia que

[...] incide sobre o corpo individual e auxilia na regulação do corpo social, na regulação das populações, é tanto disciplina quanto regulamentação da vida e vai, de certo modo, e em certa medida, dando visibilidade ao que poderíamos denominar *corpo sadio, corpo dócil*, compondo um denso registro de saberes sempre reelaborados e disseminados (SOARES, 2013, p. 79).

Outro conteúdo da Educação Física que também colabora para os processos de regulação do corpo e das populações é o esporte, que entra em ação por um conjunto de conhecimentos, técnicas e discursos os quais legitimam e fazem com que as pessoas passem a desejar um corpo virtuoso, corajoso e apaixonado, tornando-se um “símbolo de uma vida saudável, o esporte é esta pedagogia que ensina não apenas a economizar forças, a treiná-las para ações certas e úteis, mas, sobretudo, a tirar proveito emocional deste trabalho, a divertir-se *treinando* o corpo” (SOARES, 2013, p. 81, grifo da autora). Além disso, o esporte anseia também por ensinar como os divertimentos devem ser sadios, extrapolando à prática do esporte para formar também o espectador, estimulando uma constante necessidade de progressão, superação de limites físicos e controle do tempo das

provas, construindo dessa forma um mundo de “modelo” e “um espaço de perfeição” no qual os vícios e virtudes acabam sendo relacionados a quem ganha ou perde medalhas.

No que diz respeito aos currículos escolares, Silva (2013) faz um questionamento sobre a organização do tempo e do espaço, os movimentos, os gestos regulados e os rituais e cerimônias presentes na escola e nos currículos escolares que, ao realizar uma observação mais atenta desses processos, torna-se possível perceber uma vigilância constante nos corpos dos alunos e alunas. Assim sendo, o currículo escolar, entre outros processos sociais, também interfere na modelação dos corpos em relação aos papéis de gênero, raça e classe. O currículo “nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos” (SILVA, 2013, p. 197).

Diante dessas questões que se referem ao corpo e ao ensino, podemos pensar acerca da forma como o corpo é abordado na formação de profissionais ligados às áreas da saúde e da docência. Soares e Terra (2007) salientam que o cadáver acaba sendo o primeiro paciente de profissionais de áreas como Medicina, Enfermagem e Educação Física. Para a Educação Física, o cadáver é o primeiro corpo com o qual os estudantes têm contato na sua formação inicial. Os autores dizem que durante o período da graduação, raramente, é feita uma associação entre anatomia e a história do corpo, da Educação Física e das práticas corporais. Em poucos cursos são problematizadas essas reflexões do corpo como um campo de conhecimento, como algo que está vivo, que pode ser uma fonte de estudo e de trabalho com um viés histórico. Desse modo,

A subjetividade humana que implica mergulho e reflexão, compreensão de desejos e sonhos reduz-se à intimidade narcísica de centímetros de bíceps, cinturas, coxas, nádegas, de pedaços do corpo que são transformados com astúcia e perseverança com o auxílio não apenas dos exercícios físicos mas, também, de todo um mercado que existe em função da norma a ser alcançada. São aminoácidos, vitaminas e alimentos dietéticos, cirurgias que acrescentam e/ou retiram coisas, para que o corpo atinja a forma ou, conforme Certeau, para que ele possa se adequar à norma (SOARES, 2006, p. 120).

Tudo isso nos mostra a necessidade de enxergar que o corpo não é constituído apenas de carnes e entranhas, mas como um arquivo vivo que é ao mesmo tempo material e imaterial, cuja subjetividade se faz presente, uma vez que o corpo carrega a história e a cultura que participaram da sua constituição, mostrando que a anatomia também é histórica. Carvalho (2001) mostra que a Educação Física tem direcionado as suas atenções

ao corpo visando à forma, ao rendimento, à avaliação e à moral, e que precisa ir além disso, não pode ficar restrita ao “fazer” dos movimentos e práticas corporais, faz-se necessário investigar o processo, o significado do que se pensa e se faz com esses movimentos e práticas, buscando “compreender a lógica que sustenta o sentido do pensamento, das ações e das funções que se traduzem também no que se pensa e se faz com o intuito de ir ao encontro do homem e não contra ele” (CARVALHO, 2001, p. 99).

Desta maneira, torna-se importante pensar o corpo por um viés que não se restringe à anatomia e à biologia, isso porque o corpo se constituiu por uma interação entre a natureza e a cultura, sendo definido pelo o seu significado, pois

Os corpos, embora com uma base biológica semelhante, foram e continuam a ser constituídos diferentemente em cada sociedade, segundo os padrões gerais da sua cultura e respeitando as especificidades de classe social, de religião, de grupo etc. Cada sociedade destaca e valoriza determinadas formas de uso do corpo ou determinados movimentos corporais. E assim os corpos vão se diferenciando uns dos outros, em consequência dos símbolos e valores que neles são colocados pela sociedade, em cada momento histórico específico (DAOLIO, 2009, p. 94).

Portanto, atuar no corpo significa atuar na sociedade em que esse corpo está inserido. No corpo está simbolicamente inscrita a estrutura social. Rodrigues (2006) nos mostra o motivo pelo qual não é possível compreender o corpo apenas pelo olhar da natureza, visto que na mesma matéria corporal coabitam um corpo biológico e um corpo social. Todas as estruturas biológicas presentes no corpo permitem que as pessoas consigam ver, ouvir, cheirar, sentir e pensar, mas é a cultura quem vai viabilizar a identificação dos rostos de suas visões, sentimentos e pensamentos, permitindo que novos cheiros, sons e visões sejam construídos, assim como novos universos e novos corpos, tanto simbólicos como reais. Em outro exemplo, Rodrigues (2006) demonstra como ocorre o nascimento social de uma pessoa. Ele diz que em nenhuma sociedade conhecida a criança é considerada como membro completo apenas pelo seu nascimento. Para que a criança nasça socialmente, ela precisa ser incorporada em um sistema de códigos, normas e símbolos por diversos procedimentos que permitirão uma transição de um estado de natureza para um estado de cultura, como o recebimento de um nome e a atribuição de papéis sociais para serem cumpridos.

Levando em conta o que foi observado, podemos dizer que os corpos são forjados também pela cultura, sendo descritos, nomeados e reconhecidos pela linguagem mediante

os signos, dispositivos, convenções e tecnologias a partir de diversas instâncias sociais como as famílias, escolas, igrejas, leis e mídias, afirmando e reafirmando as normas regulatórias referentes às questões de gênero e sexualidade. Como descrito por Louro (2016), as normas regulatórias são direcionadas aos corpos com o objetivo de mostrar os caminhos da sanidade, legitimidade, moralidade ou coerência, com esforços que são constantemente reiterados, renovados e refeitos.

## **3.2. Educação Física e as questões de ensino**

### **3.2.1. O ensino de Educação Física e as relações entre educação, sociedade e poder**

A Educação Física, enquanto disciplina do currículo escolar tem nos movimentos produzidos pelo corpo um papel de destaque no seu processo educativo, com base em Betti (1991), Barbosa (2005), Castellani Filho (2002) e Darido (2011) pode-se dizer que ela foi marcada na escola em suas propostas de ensino por um caráter médico, militar e esportivo que perdurou por períodos posteriores, inclusive, ainda pode ser encontrado resquícios dessas características em aulas de Educação Física na escola. Conforme Soares et al., (1992), Ghiraldelli Júnior (1994), Medina (1995), Barbosa (2001, 2005 e 2010), Corrêa e Moro (2004) e Le Breton (2013) é possível dizer que o ensino de Educação Física no que tange ao corpo dos alunos e alunas, em relação a todas essas influências, buscou construir corpos que sejam: a) cuidados para não adoecerem, pois o corpo passa a ser visto como mão-de-obra desde o processo de industrialização brasileira; b) domesticados, treinados e transformados militarmente em uma força para o combate; c) adaptados para viver em uma sociedade harmoniosa; d) esportivos e competitivos para servir como propaganda do governo militar; e) autônomos e livres para o embate social; f) construtores, que precisam ser modificados para se ajustarem aos padrões de beleza impostos pela mídia.

Na perspectiva do trabalho aqui desenvolvido, compreendemos o corpo como um documento vivo (SOARES; FRAGA, 2003) e, portanto, estudar o corpo propicia a busca pela compreensão de um modo de viver coletivamente, dado que as pessoas constroem expectativas sociais a respeito da maneira como homens e mulheres devem mostrar o corpo e se expressar por ele, como andar, falar, sentar, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, entre outras ações. Portanto, refletir sobre o corpo implica refletir também

a respeito de como essas expectativas sociais referentes ao corpo se dão associadas às questões de gênero e de identidade. Isso porque, de acordo com cada gênero, são transmitidas formas específicas de trabalhar, gerenciar pessoas, ensinar, dirigir o carro, despender dinheiro, ingerir bebidas, entre outras características; porém, quando as pessoas fogem dessas expectativas, geralmente, não são bem aceitas. Trata-se, portanto, de temática relevante a ser abordada na escola como instância de formação e de aprendizado de conhecimentos.

Partindo do princípio que a Educação Física pode ser considerada uma área do conhecimento “que estuda o homem em movimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 85) e tudo que esteja relacionado a esse se movimentar humano; investigar como esse processo do uso do movimento produzido pelo corpo relacionado às questões de gêneros, de identidade e os saberes nele envolvidos que resultaram em uma disciplina do currículo escolar se torna uma investigação interessante.

Investigando sobre o ensino da Educação Física e a sua consolidação enquanto disciplina presente no currículo escolar, podemos perceber que as formas de se trabalhar esta disciplina na escola podem ser reconhecidas no que Ghiraldelli Júnior (1994) chama de tendências pedagógicas da Educação Física, e são elas: Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945); Pedagogicista (1945-1964); Competitivista (pós 1964) e Popular (pós Ditadura Militar). Essas tendências não se manifestam na escola de forma cronológica como são apresentadas aqui e pelo autor, elas podem coexistir nas aulas de Educação Física e nas escolas, inclusive nos dias de hoje.

Inicialmente, a Educação Física na escola visava à garantia da aquisição e manutenção da saúde da população, dando ênfase na prática de atividade física, sendo conhecida como Educação Física Higienista, estimulada pelas políticas públicas desde o início da república com a justificativa de que a Educação Física na escola tinha “um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 17), sendo a responsável em colocar em prática um processo de “assepsia social”, livrando a população do seu maior pecado, a ignorância, a falta de cuidado com o corpo, com a beleza e a saúde. Para isso, a Educação Física atuaria “disciplinando os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 17). Essa ideia de resolver o problema da saúde pública pela educação e Educação Física aparece como uma imposição das classes

sociais dominantes às outras classes menos favorecidas, pois controlar o conhecimento que preserva e produz partes de uma sociedade se torna um fator importante para ampliar a dominação ideológica de um grupo de pessoas em relação ao outro ou de uma classe social sobre grupos menos favorecidos. Conforme Medina (1995) e Barbosa (2001), essa concepção de educação se fundamenta nos conhecimentos que enxergam o corpo por um viés biológico, desenvolvendo a aptidão física nas aulas com normas e valores da instituição militar, sendo uma “educação do físico”, preocupada muito mais com o adestramento corporal e o rendimento motor do que com o ensino. Neste conceito, os aspectos sociais, intelectuais, psicológicos, morais, espirituais e da identidade dos indivíduos, acabam ficando para segundo plano, sendo considerados irrelevantes, ficando a cargo de outras áreas da educação.

Uma segunda versão da Educação Física na escola foi a Militarista, que tinha como meta “impor a toda sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 18). O papel da Educação Física passou a ser o de selecionar os homens e as mulheres por intermédio das “elites condutoras” para assumirem as suas posições sociais e profissionais, colaborando assim, com um projeto de “seleção natural”, discriminando as pessoas consideradas fracas e privilegiando as pessoas consideradas fortes, almejando a “depuração da raça”, promovendo processos de hierarquizações, divisões sociais e relações de poder entre os considerados aptos, fortes e saudáveis em relação aos considerados inaptos, fracos e de saúde inadequada. Nesse sentido, a Educação Física Militarista tinha como objetivo final uma formação corporal “capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 18).

Para Corrêa e Moro (2004), essa tendência contribuiu para formar um corpo disciplinado, com hábitos higiênicos, sendo capaz de suportar o esforço físico, a dor e respeitar a hierarquia social vigente. Esses eram os mesmos objetivos esperados para os trabalhadores os quais seriam a mão-de-obra do recente processo de industrialização no Brasil. Nesse contexto, a aula de Educação Física “era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar” (SOARES et al., 1992, p. 53). Essa visão de ensino está relacionada com o que Apple (2008) chama de propósito hegemônico da escola, que ensina valores culturais e econômicos que devem ser compartilhados e seguidos por todos para garantir que apenas

uma parcela dos estudantes tenha condições de chegar a níveis mais altos de educação “por causa da sua capacidade em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia precisa” (APPLE, 2008, p. 101).

A Educação Física Pedagogicista tinha como meta “levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 19). Para isso, a Educação Física passa a ter como conteúdos a serem trabalhados os jogos intra e interescolares, os desfiles cívicos e a propaganda da escola na comunidade. Para Barbosa (2001), a Educação Física Pedagogicista é encarada como uma proposta eminentemente educativa, sendo considerada como algo “útil e bom socialmente” tendo um caráter “apolítico”, não se preocupando com os problemas relacionados às classes sociais. Por consequência, o conteúdo principal trabalhado na escola passa a ser os métodos de ginásticas e os esportes, estando acima das questões políticas, buscando formação corporal “nos moldes desejados pela educação liberal”, não levando em “consideração os condicionantes sócio-políticos da educação” (BARBOSA, 2001, p. 53). A tendência Pedagogicista é um exemplo do que Apple (2008, p. 104) chama de “reprodução cultural das relações de classe”, sendo recursos utilizados pelas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no cotidiano escolar desempenhando um papel significativo na preservação das desigualdades sociais e na fixação de identidades normativas.

A Educação Física Competitivista está a serviço de uma hierarquização e elitização social. Com fundamento em Ghiraldelli Júnior (1994, p. 20) “seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna”. Tem como característica a neutralidade em relação aos conflitos político-sociais, atuando como um analgésico no movimento social. A sua preocupação é ocupar o tempo dos trabalhadores, para isso, o esporte era usado de forma exacerbada como o entretenimento da população. Por conseguinte, a relação docente e discente se transforma para a de instrutor e recruta, treinador e atleta. Tudo isso, porque a Educação Física passa a valorizar princípios como o da racionalidade, eficiência e produtividade dentro da escola. Barbosa (2001) mostra que essa tendência apresenta como meta desviar a atenção da população dos problemas políticos pelo culto ao corpo esportivo de alto nível, assim como conseguir a desmobilização dos estudantes que tentavam lutar contra a ideologia governamental dessa

época. Como aponta Candau (2014, p. 32), as reformas que vêm acontecendo na educação dos países latino-americanos provocam mudanças com

[...] enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado.

Para a autora, de uma maneira geral, essas reformas acabam servindo mais para ratificar um determinado modelo de projeto político-social que se tornou hegemônico, o modelo neoliberal, tendo um caráter neoconservador.

A Educação Física Popular é a única que busca uma transformação social. Ela vai questionar os problemas das desigualdades sociais, visto que foi organizada pelos trabalhadores e trabalhadoras mediante uma “solidariedade operária” que utilizava a ludicidade e a cooperação como forma de promover a organização e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras. Ghiraldelli Júnior (1994, p. 21) diz que “a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes”. Embora a Educação Física Popular tenha dado os primeiros passos de rompimento com as teorias liberais da educação, ela não chegou a ser sistematizada como uma proposta educacional para ser utilizada na escola, mas tinha uma preocupação com a construção de uma sociedade mais democrática. Todas as outras formas que a Educação Física foi inserida na escola acabaram fazendo parte das Pedagogias Liberais, por acreditarem que a sociedade é um todo orgânico e harmonioso, porém, o único problema é que as pessoas não conseguem se adaptar a essa sociedade. Para resolver esse problema, a escola deveria preparar os indivíduos para assumirem os seus papéis sociais, ou seja, os estudantes precisariam aprender a se adaptar às normas e aos valores da sociedade vigente.

Nesse contexto, cabe à escola e à educação ajustarem essas pessoas que estão fora do que é considerado como “padrão”, assim, o processo de ensino busca modelar os corpos para seguirem as identidades normativas, expressando-se com comportamento que acabam sendo diferentes de acordo com cada gênero, fazendo as pessoas se adaptarem a uma sociedade já existente que, muitas vezes, conforme Bourdieu (2010) aponta, tem uma base androcêntrica, com o poder centralizado nos homens. Consequentemente, a escola e o ensino acabam reproduzindo esse modelo social, e nesse caso, também reproduz as

hierarquias de gênero presentes nessa sociedade. Diante desse cenário, torna-se relevante aprofundar as investigações científicas na área de Educação Física tendo em vista compreender como se dá a relação entre ensino, sociedade e as questões de poder no processo educativo.

Ao problematizarmos sobre os sentidos que podem ser associados à escola, Saviani (2005, p. 14) defende a ideia que a escola pode ser compreendida com um espaço que “consiste na socialização do saber sistematizado”, e nesse direcionamento, o ensino pode ser definido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Dessa forma, esse ensino defendido pelo autor, pode ter como função promover a mediação da passagem dos estudantes das suas condições de saber espontâneo para a condição de um saber científico. Além dessa mediação, são esperadas algumas funções da escola, funções essas que têm como pano de fundo condicionantes sociopolíticos de concepções de ser humano e de sociedade, interferindo na construção social das identidades dos alunos e alunas que frequentam as salas de aula.

Com apoio em Libâneo (2008), toda atuação docente contém pressupostos teóricos implícitos, isso porque a forma como docentes atuam e desenvolvem as suas práticas pedagógicas, selecionam os conteúdos a serem trabalhados e como avaliam os alunos e alunas têm a ver com os pressupostos teóricos, sociais, relações de poder e modelos identitários. Para Luckesi (2013), nem sempre esses pressupostos estão explícitos. Por isso, torna-se necessário explicitá-los, pois o estudo e a reflexão obrigam que eles apareçam. Ao pensarmos sobre o sentido que se pode dar ao ensino como um todo dentro da sociedade, podemos chegar a uma compreensão da educação e do seu direcionamento. A partir desse questionamento, podemos identificar algumas formas de enxergar essa relação entre ensino, relações de poder e sociedade, como: as pessoas que acreditam em um ensino como sendo redentor da sociedade; as que acreditam no ensino como reprodutor da sociedade; e também as que acreditam no ensino como transformador da sociedade.

Na concepção redentora, a sociedade é vista como um sistema harmônico e orgânico, com alguns desvios de grupos e indivíduos que acabam ficando à margem desse sistema. O ensino é visto como um instrumento de equalização social, tendo como função a integração das pessoas no todo social, mantendo e conservando a sociedade como ela é. Essa marginalização, na perspectiva redentora, é um fenômeno acidental que ela mesma

pode e deve corrigir com total autonomia em relação à sociedade. O ensino é visto como uma instância social voltada para

[...] a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo já existente (LUCKESI, 2013, p. 38).

A perspectiva de ensino como redentor da sociedade tem como característica o otimismo em relação ao poder que se tem sobre a sociedade, em razão de acreditar que a escola tem autonomia em relação à sociedade, tendo condições de corrigir as injustiças, promovendo a equalização social. Na abordagem de ensino como reprodutor da sociedade, é defendida a ideia de que a escola é inteiramente dependente da sociedade, sendo geradora da marginalidade. A partir disso, busca-se uma compreensão do ensino por seus condicionantes sociais, o que faz com que a sua missão seja a de manter a dominação, legitimando a marginalização. Em vez de ser um instrumento de superação desse problema, acaba se tornando um fator de marginalização, em razão de reproduzir a marginalização social, cultural e escolar. Essa forma de enxergar o ensino como reprodutor da sociedade busca esclarecer como a intervenção dos contornos socioeconômicas é reproduzida pela escola e pela sociedade.

A perspectiva do ensino como reprodutor da sociedade pode ser vista como pessimista em relação ao seu poder de transformação social, porque esse grupo acredita que o ensino estará sempre a serviço do modelo dominante da sociedade, explicando assim a razão do suposto fracasso. Para Saviani (2007, p. 30) esse “aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma função própria da escola”, pois o ensino é utilizado como um instrumento de equalização e reprodução das desigualdades sociais, tendo como função a integração e adequação das pessoas no todo social, mantendo e conservando a sociedade como ela é. Dessa forma, o ensino não promove a transformação da realidade, acaba estando a serviço de um modelo dominante de sociedade, dado que a maioria dos estudantes que não se encaixa nesse modelo social, acaba fracassando na vida escolar.

Diante disso, surge a concepção de ensino transformadora da sociedade que tem como meta compreender a escola por seus condicionantes sociais, mostrando que muitas vezes a escola atua de forma a manter a dominação e legitimar a desigualdade. Para buscar

caminhos para a superação dessa condição de redenção e reprodução, Luckesi (2013) apresenta a perspectiva de ensino que busca transformações na sociedade que, ao mesmo tempo, não nega a função ativa do ensino na sociedade e nem deixa de reconhecer a importância histórico-social, considerando a importância de atuação pelos próprios condicionantes históricos sociais, sendo capaz de perceber criticamente a escola e o ensino como uma opção de contribuir para a superação do problema da desigualdade, e também mostrar que nesse caminho, existem muitas armadilhas, uma delas é

[...] que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica (SAVIANI, 2007, p. 31).

Segundo Silva (2014), o ensino nessa abordagem transformadora da sociedade pode ser considerada como uma educação crítica, pelo fato de além de ter como preocupação os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, como avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; apresenta como seu foco principal, reflexões ligadas à ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. No que tange às questões relacionadas ao poder, essa perspectiva de ensino, embora, demonstre de forma evidente uma relação entre conhecimento e poder, acaba tendo como fator limitante a ênfase dada à aquisição e ao fortalecimento da aprendizagem como possibilidade das classes subordinadas adquirirem o poder. Em vista disso, o conhecimento é visto como outra forma de poder, que pode ser possuído como algo fixo e que parte de um centro.

Com os estudos de Foucault (2010a, 2010b, 2010c e 2014), surgiram transformações nessas noções de poder, que passam a acontecer como uma relação móvel e fluida, de maneira que é exercido como um capilar que se faz presente em toda parte. Assim, o saber não é concebido como outro poder, mas como algo que se complementa, estando ambos mutualmente dependentes. Segundo Silva (2014) a forma de Foucault enxergar as relações entre educação, poder e sociedade ocorre de modo que

[...] não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expresse como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo (SILVA, 2014, p. 120).

É possível perceber que as relações de poder contribuem para o ensino de Educação Física de modo a buscar a compreensão de como os sujeitos por meio dos dispositivos de poder se constituem como tal, desenvolvendo as suas identidades a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. Nessa perspectiva, a ênfase dada ao ensino incorpora a indeterminação e a incerteza do conhecimento, entendendo-o como cultural e socialmente produzido, o que torna interessante e importante a realização de um exame dessas relações de poder envolvidas na produção dos sujeitos. Essas questões servem de inspiração para o surgimento de outras possibilidades de problematização no ensino que dialogam com esta pesquisa e que procuram explorar aspectos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Todas essas discussões atacam as noções de razão e de racionalidade, privilegiando a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos e modos de vida, inclinando para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. Desse jeito, seguindo este direcionamento teórico, propomos com este estudo que o ensino passe atuar de forma que “a questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro” (SILVA, 2014, p.123, grifo do autor).

### **3.2.2. As práticas interculturais na escola: corpo, identidade e gênero**

O ensino de Educação Física acaba colocando de forma mais explícita e evidente os conflitos culturais e as tentativas de ajustamentos que tangenciam as questões a respeito do corpo, identidade e gênero em relação a estudantes que fogem daquilo que socialmente é determinado como o modelo a ser seguido por todos e todas. Consequentemente, lança sobre os seus corpos um olhar escrutinador no que concerne às suas posturas, gestos e maneiras de interação consigo mesmo e com os outros a fim de que a qualquer sinal de diferença, os estudantes por intermédio desses exames constantes, sejam chamados a um enquadramento normativo. Isso acaba ocorrendo pelas dinâmicas

adotadas nas aulas, como a formação de grupos para as atividades, os alinhamentos e as organizações de alunos e alunas em filas e colunas.

Outra questão que interfere na construção das identidades em referência ao ensino de Educação Física, com apoio em Louro (2010a), é a questão da comparação e competição que, geralmente, fica em evidência nas práticas esportivas, principalmente, para os meninos que se veem obrigados a provar e a mostrar a sua masculinidade mediante a um bom desempenho nessas atividades esportivas, e não gostar dessas práticas para os meninos, torna-se um indicativo de que alguma coisa não está correta. Por outro lado, as meninas acabam sendo direcionadas a atividades que não tenham contato físico e agressividade, isso porque essas atividades acabam não sendo consideradas apropriadas para o universo feminino que, muitas vezes, é ligado à fragilidade, à passividade e à graça.

Em conformidade com Fontana (2001), essa visão de ensino de Educação Física desenvolve um aprendizado contínuo e sutil que molda os gestos, os ritmos, os movimentos, as cadências, a disposição física e a postura, fazendo com que alunos e alunas aprendam a olhar e a se olhar, a medir o tom da voz no momento de falar, a ouvir e a se calar. Esse aprendizado faz com que cada movimento executado pelo corpo seja regulado, examinado e controlado, objetivando forjar uma identidade fixa e estável. A autora relata como isso ocorria com ela própria durante sua vida escolar:

Mais uma vez ecoava pelo ginásio de esportes a voz de minha professora de Educação Física. Do outro lado da quadra, seu olhar escrutinador, examinando e corrigindo constantemente a conduta e postura física de cada estudante, flagrava sempre, por mais que eu tentasse me ocultar, os desacertos de meu corpo desengonçado de adolescente tímida (FONTANA, 2001, p. 41).

Para a autora as aulas de Educação Física eram angustiantes, tornando-se um doloroso dever, fazendo-a sentir que seu corpo, por um ritual avaliativo constante, fosse considerado um corpo atrofiado, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência e sem conserto. Referente a essa ideia de conserto do corpo, conforme Vigarello (2005) aponta, desde o século XVII se buscava a correção das anatomias defeituosas utilizando para isso instrumentos de ortopedia, encarregados de retificar ou sustentar estruturas disformes, sendo uma referência normativa, que com o tempo, passou a ser vista como um caráter preventivo banal e necessário, capaz de revelar outros sentidos. Desse modo, houve gradativamente uma migração desse campo terapêutico para o educativo, dado que

Aquilo que era tentativa casual de retificação e de anulação de um mal se transforma aqui, mais abertamente, numa abrupta imposição da norma. O processo de abstração sobre o qual uma tal providência se alicerça contribui para entregar o corpo da criança, transformado em estrutural formal e passiva, a um gesto adulto livre de seus aparelhos (VIGARELLO, 2005, p. 26).

Nesse caso, com os corpos livres dos aparelhos de correção corporal, as atenções são voltadas não mais para a imobilidade, mas agora para a compensação “atléctica”, sendo

Um dispositivo, cujo sentido e implicações são nada menos do que revolucionários, começa lentamente a se desenhar. Desde então, não é mais o corpo que sofre uma pressão aparelhada. Ao contrário, é ele que exerce sua força sobre engenhos singulares. Não é mais o corpo que recebe uma pressão, é ele que a exerce (VIGARELLO, 2005, p. 29).

Diante disso, a ginástica surge como um agente educativo para estimular a visibilidade de imagem de corpo almejada por uma sociedade que se pauta na aparência e na rigidez de posturas; assim, a ginástica passa a ser entendida como uma técnica que possibilita um ensinamento às pessoas para o aumento de suas forças, o seu armazenamento e a economia de energias humanas. Com essa perspectiva, ela se consolida no século XIX como constitutiva da mentalidade científica, pragmática, prática e socialmente desejada, desenhando uma educação do corpo e controle de seus gestos (SOARES, 2001). E é a Educação Física que adota na escola a ginástica como o seu principal conteúdo nesse período histórico, tendo como o seu papel social “ensinar o indivíduo a evitar o desperdício de forças nas atividades e, assim, ela seria benéfica tanto para formar atletas como para melhorar a condição dos fracos. Daí a importância de sua inclusão obrigatória na instituição escolar” (SOARES, 2006, p. 117).

Todo esse direcionamento educativo que a ginástica passou a ter na escola era voltado para os corpos dos seus frequentadores a fim de educá-los por um viés ligado a questões de ordem, disciplina e higiene aspirando a uma educação da vontade, pois “uma vez que o aprendizado da submissão do corpo à norma possibilitava ao indivíduo tornar-se disciplinador de si mesmo. O corpo humano disciplinado constituía uma barreira à maioria dos vícios” (FONTANA, 2001, p. 44).

Isto posto, podemos pensar no papel que o corpo tem na construção das identidades, em razão do corpo trazer inscrito em todas as suas estruturas biológicas as marcas culturais e sociais da história da sociedade. É no corpo que a identidade dos sujeitos passa por processos de incorporação de significação cultural, sendo assim, os

esforços de controle de gestos, ações e formas de se expressar acabam interferindo na construção identitária dos sujeitos. Ratificando essas ideias, Kondratiuk e Neira (2016, p. 28) afirmam que a identidade corporal é

[...] marcada pela história, forjada e alterada por distintos discursos e práticas disciplinadoras. Os rapazes e moças são avaliados, medidos, classificados e, em seguida, ordenados, corrigidos e moldados às convenções sociais. A finalidade desse processo é, em última instância, a adequação de cada um a seu destino social, ou seja, a incorporação de cada novo membro ao conjunto de signos compartilhados.

Isso acaba ocorrendo de forma sutil nas práticas corporais do dia a dia na escola que impõe aos corpos modelos a serem seguidos, limitando a expressão com a construção de fronteiras do que se pode e se deve fazer com o seu corpo, estabelecendo quais são as identidades consideradas legítimas, corretas e as identidades que são consideradas ilegítimas e desviantes, que ficam à margem dessa fronteira. Essa questão de construção de divisões entre diferentes grupos sociais que estabelece quem pode estar dentro e quem deve estar fora necessita de uma análise mais detalhada, pode-se questionar de que forma essas diferenças são construídas e reproduzidas socialmente. Refletindo acerca de todo esse processo de socialização promovido pela escola e as diferenças culturais, podemos fazer uma reflexão sobre como as escolas lidam com os conflitos culturais no seu cotidiano. Baseando-se nos trabalhos de Candau (2011, 2013, 2014), é possível apontar três abordagens para o modo como as escolas lidam com as diferenças culturais, são elas: **assimilacionista**, **diferencialista** (monoculturalista plural) e **interativa** (interculturalidade).

Na abordagem assimilacionista, a escola favorece que todas as pessoas se integrem à sociedade e sejam incorporadas a uma cultura hegemônica que defende a universalização da escolarização, mas deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores diferentes pertencentes aos grupos subordinados, sendo considerados inferiores, de forma explícita ou implicitamente. Um pré-requisito para se integrar ao grupo é se desnudar, perder as suas raízes e se despir da própria cultura. A diferencialista ou monocultura plural nega as diferenças culturais ou tenta silenciá-las. Ela propõe colocar ênfase no reconhecimento das diferenças, formando comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações de bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, construindo verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Como consequência dessas duas abordagens surgem construções de oposições binárias marcadas por relações de poder, como: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e os “outros”); classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); e normalizar (“nós somos normais, eles são anormais”). Cabe alguns questionamentos em relação à divisão social entre “Nós” e os “outros”: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um desses grupos?

De acordo com Skliar e Duschatzky (2000), as pessoas pertencentes à categoria “nós” são aquelas que pensam iguais à norma, sendo consideradas como os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz; já o grupo considerado como os “outros” abriga aquelas pessoas que são diferentes de quem tem o poder de determinar o modelo de referência das identidades. Os “outros” podem ser reconhecidos de três formas: o outro como fonte de todo o mal; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural; e o outro como alguém a tolerar.

O primeiro, o outro como fonte de todo o mal, é uma visão binária e dicotômica dos que passam a ser considerados como os maus, falsos, bárbaros, ignorantes, terroristas, que precisam ser eliminados, neutralizados ou dominados. Se estamos nesse polo oposto precisamos internalizar a nossa “maldade” e nos deixarmos “salvar”, passando para o lado dos “bons”. A segunda denominação, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, as diferenças são essencializadas, o “outro” é visto com uma entrada folclórica, caracterizado por um percurso turístico de costumes. E a terceira classificação, o outro como alguém a tolerar, admite a existência das diferenças culturais, mas a diferença é reconhecida por um olhar de superioridade, de benevolência, de aturar a diferença, como uma indulgência que busca a conciliação como valor último, evitando o questionamento da “ordem” como um comportamento a ser cultivado.

Buscando ir além das abordagens assimilacionista e diferencialista, Candau (2011, 2013, 2014) apresenta a perspectiva interativa-intercultural. Adotaremos nesta pesquisa essa abordagem como referencial teórico para estimular um ensino mais democrático, plural e transformador. A abordagem intercultural concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução, entendendo que as culturas são históricas e dinâmicas, não sendo um “elemento” da natureza à espera de ser revelado ou descoberto. Ela entende que as sociedades estão em construção permanente, por isso trabalha com uma visão de hibridização cultural, reconhecendo que as relações culturais

não são relações idílicas e românticas, mas construídas historicamente, atravessadas por questões de poder, com relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminação por determinados grupos que disputam eleger a sua identidade como modelo a ser seguido.

Quando se enxerga a nossa identidade cultural como um dado “natural”, tendemos a ter uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos. Afastando-se dessa perspectiva, torna-se necessário desvelar essa realidade, favorecendo uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades como produções culturais, adotando, conforme aponta Louro (2010a, 86), “uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (grifo da autora). Isso é fundamental para fugirmos de um olhar monocultural na escola.

Segundo Candau (2013), esse olhar no cotidiano escolar pode contribuir para um apagamento das diferenças étnicas, de gênero, de origens regionais e comunitárias. Uma visão monocultural promove uma homogeneização de estudantes, tornando invisíveis as diferenças, procurando apagá-las com um discurso de que todas as pessoas são iguais. A autora afirma que a diferença faz parte da constituição escolar, já que se encontra no “chão” da escola e é necessário que ela seja identificada, revelada e valorizada, dado que “afirmar a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes parece negar as diferenças ou silenciá-las” (CANDAUI, 2011, p. 25).

Em conformidade com Aguiar e Neira (2016), quando nas aulas de Educação Física é apresentada aos alunos e alunas apenas uma forma de movimento corporal para que todos executem da mesma maneira e se nega outras expressões corporais, quem não se adapta aos modelos impostos e não possui os requisitos de habilidades necessárias para se atingir esse objetivo acaba sendo considerado inferior, incapaz e inapto, desprezando as diferentes formas de comunicação não-verbal que poderiam ser exploradas nas aulas. Com uma visão contrária a essa de monocultura, Silva (2014) afirma que a diferença é parte ativa da identidade, estando em uma estreita relação de dependência, isso porque toda vez que se afirma o que é, automaticamente, afirma-se também de forma oculta aquilo que não se é. Deste modo, identidade e diferença são compreendidas como o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva mediante a atos de criações linguísticas construídas no contexto de relações culturais e sociais, estando sujeitas a vetores de força, sendo disputadas com estreitas conexões com relações de poder.

Essa perspectiva da diferença diverge de uma abordagem pautada pela diversidade, em que a identidade e a diferença acabam sendo vistas como fatos da vida, tendo uma forma natural, cristalizada e essencializada, com uma política benevolente da tolerância e da indulgência. Essa tomada de posição, de enxergar a identidade e a diferença como pronta e acabada contribui para que quem esteja em uma posição privilegiada possa afirmar a sua identidade, fixando-a como a norma e, como consequência, gerando uma hierarquização entre as identidades e as diferenças, dado que

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2014, p. 83).

Portanto, conforme o autor nos aponta, as classificações são sempre produzidas mediada pelo ponto de vista da identidade, utilizando oposições binárias como: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, fazendo com que um lado seja considerado o natural, o correto, o desejável e o modelo a ser seguido; e outro, visto como o desviante, o que deve ser evitado, principalmente no que diz respeito às fronteiras que envolvem a sexualidade.

No que concerne às discussões que envolvem as identidades de gênero e sexuais, Louro (2010b) relata que existem os “guarda-fronteiras” que atuam de forma vigilante, severa e inflexível para que as pessoas permaneçam no território de gênero para o qual foram designadas ao nascerem, sendo desenvolvidas pedagogias sexuais “exercidas cotidianamente e continuamente por meio da família, da escola, da mídia, das leis, das igrejas, da medicina, para garantir que cada um ou cada uma de nós *adquir*a e mantenha *coerentemente* seu gênero e, por conseguinte, sua sexualidade” (LOURO, 2010b, p. 206, grifos da autora).

À vista disto, Fraga (2000) diz que mesmo os corpos masculinos e femininos sofrerem influência de diversas instâncias escolares, é nas aulas de Educação Física que fica mais salientado o direcionamento para que cada aluno e cada aluna siga uma identidade específica, em razão de existir uma hierarquização de atividades físicas que são aceitas socialmente para cada gênero. Desse modo,

[...] considera-se as meninas “naturalmente” mais frágeis que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura espacial que proteja as meninas da “brutalidade” inerente aos meninos. Desse modo parece normal que a educação física seja direcionada para habilidades específicas presumidas para cada gênero, mesmo em se tratando de aulas mistas (FRAGA, 2000, p. 117, grifos do autor).

Nesse caso, as aulas de Educação Física acabam reforçando a virilidade e a robustez para a identidade masculina, e para a identidade feminina, “o vigor necessário para superar os obstáculos impostos pela maternidade, mas sem perder o ‘encanto’ feminino: ser forte em sua ‘missão’, mas ao mesmo tempo, graciosa em seus gestos” (FRAGA, 2000, p. 116, grifos do autor). Essa ordem masculina nas aulas de Educação Física, conforme Bourdieu (2010), inscreve-se nos corpos por injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho e dos rituais coletivos ou privados, colocando o masculino como ativo e o feminino como passivo, funcionando como se essas diferenças fossem naturais e evidentes, que dispensam justificativa, dado que

[...] a diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2010, p. 20, grifos do autor).

Diante disso, é possível identificarmos, como base no autor, que essa dominação masculina é legitimada por uma visão de natureza biológica que também não deixa de ser ela própria uma construção social naturalizada na qual é imposto às mulheres uma forma de “se fazer pequena” por intermédio de uma espécie de cerco invisível, promovendo um confinamento simbólico que faz com que as mulheres sejam cobradas sempre que não seguem o modelo feminino construído socialmente. Essa forma feminina de ser faz com que as mulheres tenham uma limitação dos espaços sociais, sendo impedidas de realizar movimentos corporais amplos e variados. O confinamento simbólico se dá, por exemplo, com a construção de uma imagem feminina associada ao uso de sapatos de salto alto, bolsa de mão e saia. Tudo isso contribui para dificultar e desmotivar as mulheres a execução de diversos movimentos, como correr, pular, andar rápido e algumas formas de se sentar; enquanto os homens, são incentivados a ocupação de lugares maiores com os seus corpos, principalmente em lugares públicos, realizando atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares.

Embora, muitas vezes essas questões não são percebidas facilmente, por uma observação mais atenta das aulas de Educação Física, é possível enxergar, conforme apontado por Louro (2010a), que “naturalmente” os meninos “parecem” precisar de mais espaço do que as meninas, assim como de atividades ao ar livre. Os meninos tendem a “invadir” os espaços das meninas e a atrapalhá-las e até mesmo interromper as suas brincadeiras como se isso estivesse escrito na “ordem das coisas”. Essas ações “naturalizadas” vão sendo reproduzidas

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos (LOURO, 2010a, p. 61, grifos da autora).

Espera-se que a definição dos sujeitos em relação às identidades de gênero e sexuais sigam um caminho retilíneo sem interferências, de modo que um determinado sexo, num sentido biológico, indique um determinado gênero, que por sua vez, expresse um desejo ou induza a ele, estabelecendo uma sequência que supõe que exista coerência e continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Essa sequência

[...] supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto). Ainda que o corpo possa se transformar, ao longo da vida, espera-se que tal transformação se dê numa direção única e legítima, na medida em que esse corpo adquire e exhibe os atributos próprios de seu gênero e desenvolve sua sexualidade, tendo como alvo o polo oposto, ou seja, o corpo diferente do seu (LOURO, 2016, p. 82-83).

Não seguir essa sequência, instituída como norma, faz as pessoas serem consideradas como “anormais”, diferentes e desviantes, sendo atravessadores ilegais de territórios que escaparam do lugar que deveriam permanecer, e assim, passam a ser tratados como infratores, sofrendo sanções pelo fato de não se ajustarem às normas que regulam as identidades, e que por isso, precisam ser corrigidas e conduzidas às identidades normalizadas.

Uma possibilidade de levar essas problematizações discutidas aqui para a sala de aula e para o ensino de Educação Física ansiando por uma proposta de reconhecimento do “outro” e de constante diálogo com os diferentes grupos sociais e culturais, podemos recorrer aos trabalhos de Candau (2011, 2013 e 2014), pautando-se na perspectiva da educação intercultural. A abordagem intercultural no ensino atua para a negociação cultural, reconhecendo e enfrentando os conflitos que surgem pelas assimetrias das relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, sendo capaz de construir propostas comuns em que as diferenças sejam incluídas e dialeticamente discutidas, diferenciando-se de propostas de ensino que procuram apagar e esconder as diferenças.

A autora indica alguns desafios que são necessários a serem enfrentados em uma proposta de ensino intercultural. O primeiro busca a desconstrução, mergulhando nos preconceitos e discriminações que estão presentes de forma sutil nas relações sociais. O segundo, questiona o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola, nas políticas e nos currículos escolares, para desestabilizar a “neutralidade” dos conhecimentos, valores e práticas no ensino escolar. O terceiro desafio é trabalhar com um conceito dinâmico e histórico de cultura, tendo em vista possibilitar práticas integradoras das raízes históricas com as novas configurações, fugindo de percepções culturais fechadas e da cultura “pura”, “autêntica” e “genuína”, com essência pré-estabelecida. O último desafio diz respeito à promoção de experiências de interações sistemáticas com os “outros”, para repensar nossa visão de mundo, experimentando uma intensa interação com diferentes modos de se viver e se expressar.

Essa perspectiva entende a interculturalidade como representante de uma luta política que transfere para o terreno político a compreensão das diferentes culturas. Deste jeito, buscamos, refletir sobre uma Educação Física na escola que enxerga as diferenças não como algo natural, mas discursivamente produzidas por relações sociais associadas a disputas de poder. Isso porque são as relações de poder que fazem com que a “diferença” ganhe um sinal, e que o “diferente” seja avaliado negativamente de acordo com o “não diferente”.

Desejando contribuir para essa reflexão intercultural das questões concernentes à identidade e diferença em sala de aula e no ensino de Educação Física, com base em Moreira e Câmara (2013), trazemos alguns apontamentos levantados pelo autor e pela autora, que são:

- **Aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais** - incentivando os alunos e alunas a identificarem com clareza preconceitos e discriminações que atuam na formação de suas identidades, compreendendo as relações de poder que existem entre grupos sociais dominantes e subalternos e fazem com que as situações de privilégio e de opressão sejam reforçadas e reproduzidas.
- **Fornecer aos alunos e alunas a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceitos** - relacionando os exemplos de discriminações e preconceitos trazidos pelos alunos e alunas com conceitos mais precisos, gerais e abstratos para que se possa delinear contextos históricos contemporâneos, superar visões estereotipadas e preconceituosas, e dar destaque a histórias não contadas e vozes silenciadas.
- **Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados** - por intermédio da literatura, música, arte, cinema e outras manifestações culturais, possibilitando que estudantes tenham novos conhecimentos, posturas, representações, identificações e engajamentos em relação a outras regiões, povos, movimentos sociais e culturas que são discriminadas. Sendo interessante o envolvimento na escola de diversas áreas do conhecimento e disciplinas do currículo escolar.
- **Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades** - abordando em sala de aula conceitos como papel social, identidade social, poder, preconceito, opressão, estereótipos, internalização, política social, bem como discutindo sobre como são construídas historicamente as fronteiras entre “nós” e os “outros”. A apropriação desses conceitos possibilita aos discentes entenderem e desafiarem as relações de poder que se interferem no seu cotidiano.
- **Facilitar aos alunos e alunas a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação** -

apresentando exemplos e verificando como que os diversos meios de comunicação atuam e incentivam a reprodução de modelos de identidades prontos, acabados, estáveis e fixos, que estimulam o consumismo, a produtividade e a eficiência como valores importantes e necessários para a construção das identidades.

- **Propiciar a estudantes a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção** - desenvolvendo habilidades e fazendo com que discentes se apropriem de informações que permitam a eles e elas a se posicionarem diante da sua realidade contra preconceitos e discriminações, sendo capazes de modificar as suas ações em relação aos grupos que sofrem preconceitos e de pensar em alternativas diante de situações que reforçam e reproduzem desigualdades.
- **Articular as diferenças** - tendo atenção para não criar grupos isolados na sala de aula, favorecendo o constante diálogo para promover trocas com os diversos grupos sociais e culturais, com discentes tendo condições de participarem como produtores de cultura e terem as suas perspectivas culturais ampliadas.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino de Educação Física, fundamentados por Caetano (2005), Santos e Cássia (2005), Darido e Souza Júnior (2008), Salvador e Soares (2009), Helal e Teixeira (2011), Moreira e Câmara (2013), Aguiar e Neira (2016) e Mandel e Santos (2018), trazemos possíveis direcionamentos almejando contribuir para a promoção de ações interculturais que anseiam por identificar, pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, as relações de poder que permeiam a construção das identidades, que atuam na construção de grupos sociais dominantes e subalternos e que separam as pessoas entre “nós” e os “outros”.

Para isso, problematizaremos de forma exemplificada o conteúdo de esportes nas aulas de Educação Física, abordando o tema futebol, um dos esportes mais populares, discutido e praticado em aulas nas escolas brasileiras. Defendemos que o trabalho seja desenvolvido em conjunto por docentes e discentes, estimulando novas leituras da realidade a fim de que alunos e alunas se apropriem de conceitos que possam delinear contextos históricos contemporâneos e terem condições de superarem visões

estereotipadas e preconceituosas, dando destaque a histórias não contadas e vozes silenciadas que envolvem essa temática. Permitindo novos olhares para o futebol a partir de experiências locais até se chegar à reconstrução das formas de vivenciá-lo. O tema futebol permite a promoção de diversas discussões para além de práticas corporais restritas ao jogar. Aqui, a nossa intenção não é o da prescrição e nem o de construção de um manual de práticas, a nossa proposta é a de contribuir para estimular problematizações envolvendo questões de: gênero, classe social, raça, etnia, identidade, memória, exclusão, economia, política social e ideologia.

Nesse direcionamento, no que concerne às questões de gênero, as problematizações nas aulas podem ser direcionadas ao futebol feminino e toda a dificuldade, falta de apoio às atletas femininas, a pouca cobertura na mídia dos jogos femininos, a inexistência de campeonatos regionais e nacionais, o baixo salário em comparação com os atletas de futebol masculino e a apresentação de leis que proibiam as mulheres de praticarem o futebol<sup>3</sup>. Assim, é possível a promoção de discussões acerca de preconceitos e discriminações que ainda possam existir na prática de futebol pelas meninas, inclusive na escola e nas aulas de Educação Física. Podem ser feitas nas aulas pesquisas a respeito do papel das mulheres na construção da sociedade brasileira, do motivo de existência ou não de preconceitos e discriminações, referentes ao modo como foram construídos, como as relações de poder se manifestam nessa conjuntura e de que forma é possível enfrentar e promover transformações dentro da realidade dos alunos e alunas.

Nas questões econômicas, a reflexão pode ser direcionada para os patrocínios de grandes marcas que envolvem os clubes e atletas, a compra e venda de ingressos, materiais esportivos, as matrículas em escolinhas esportivas, a exibição de jogos na televisão, rádio e outras mídias, e como tudo isso interfere na transformação do esporte em um espetáculo lucrativo. Com esse foco, é viável o levantamento de informações em relação à influência dessas reflexões na construção das identidades, no processo de fixação de uma identidade estável e no reforço de valores como competição, rendimento, concorrência, eficiência e respeito às regras e às normas sociais.

---

<sup>3</sup> Como no artigo 54 do decreto-lei 3.199, assinado por Getúlio Vargas em 14 de abril de 1941 durante a ditadura do Estado Novo. O artigo 54 afirmava que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”.

Nas questões de classe, de raça e de exclusão, pode-se discutir acerca do ideário de ascensão social que acaba incutindo a ideia para crianças menos favorecidas economicamente da oportunidade de por intermédio do futebol enriquecer e melhorar de vida<sup>4</sup>. Buscando dados sobre as condições de trabalho, de remuneração de atletas das divisões de base e dos processos de profissionalização do futebol no Brasil, a discussão pode ser realizada a partir da dificuldade de ascensão dos jovens de classes sociais mais baixas, contribuindo para a compreensão de processos de reprodução, de exclusão e divisão social. Outro assunto que tem relação com a exclusão e divisão social que também pode ser explorado pelo futebol é o racismo, que propicia a alunos e alunas uma investigação a respeito da história do futebol no Brasil no que tange à elitização do esporte, à inserção de negros nos times de futebol e aos conflitos culturais que marcaram a chegada do futebol no Brasil<sup>5</sup>.

Com relação aos aspectos de política social e ideológica, de memória e de identidade ligados ao futebol, é possível realizar reflexões na sala de aula utilizando os acontecimentos referentes ao período da realização da Copa do Mundo de futebol de 1970, como a problematização do uso da conquista da seleção brasileira de futebol pelo governo do presidente Médici no período da Ditadura Militar, aproveitando a empolgação da vitória para desviar a atenção da população dos acontecimentos políticos da época. Santos e Cássia (2005, p. 21) dizem que o objetivo do governo era o de

[...] ao invés das pessoas saírem às ruas para participarem de manifestações políticas, ficariam em suas casas torcendo pela seleção brasileira numa “corrente pra frente”, como diz a música de Miguel Gustavo, “Pra frente Brasil”. O governo militar utilizou-se da vitória da seleção, no mundial de 1970, pra desviar a atenção da crise econômica, dos problemas sociais e políticos e, principalmente, das atitudes

---

<sup>4</sup> Mandel e Santos (2018) trazem dados da Confederação Brasileira de Futebol de 2016 mostrando que mesmo que o “sonho” de mudar a própria vida e da família dos jovens esteja presente no imaginário de grande parte destes jogadores, menos de 4% deles recebem um salário maior do que 5 mil reais e 82,4% dos jovens recebem salários de até 1 mil reais. A pesquisa também mostra que é necessário grande investimento da família para que um jovem participe de uma seleção para ser contratado e que, quando este jovem vem das classes sociais mais baixas, há uma relação predatória de empresários que dificultam o seu acesso, mostrando que existem diversas barreiras que impedem que um adolescente pobre supere sua condição por meio desta prática esportiva. E quando essa discussão é direcionada para as mulheres, essas questões podem ser muito piores.

<sup>5</sup> Helal e Teixeira (2011) apresentam como foi contada a inserção de atletas negros no futebol no Brasil e procuram compreender a criação de algumas premissas a esse respeito a partir da primeira metade do século XX.

autoritárias relacionadas às torturas, perseguições e mortes, frequentes naquele período triste de nossa história.

No tocante às relações do futebol com a memória social e a construção de uma identidade nacional, a Copa do Mundo de futebol de 1970, em consonância com Salvador e Soares (2009), permanece no imaginário social dos amantes do futebol como um modelo do que é ou deveria ser o estilo do futebol brasileiro, o “futebol-arte”, que é jogado com elegância e improviso, comparando os jogadores aos artistas e as suas jogadas com efeitos estéticos às obras de arte. Por consequência, o futebol, como qualquer outro símbolo coletivo de identidade, faz parte da memória coletiva e participa da significação do passado, presente e futuro. Os autores afirmam que a memória coletiva tem a função de estruturar significados do presente. Então, lembrar da Copa de 1970 é resgatar o orgulho nacional para as pessoas amantes do futebol e fazer emergir o passado glorioso para tornar o presente mais esperançoso e projetar o futuro. À vista disso, pela história que envolve os acontecimentos da Copa do Mundo de futebol de 1970, é viável problematizar nas aulas sobre a construção da memória e da identidade e outras disputas que envolvem relações de poder, disputas, construção de fronteiras e conflitos culturais, porque

Não só de lembranças é constituída a memória. A memória é um lugar de disputas em que os esquecimentos e os silêncios desempenham papel fundamental. A memória opera pela seleção de fatos, imagens, sons e odores, que dão significados às identidades coletivas e individuais. Se a seletividade é algo quase evidente quando se pensa no conceito de memória, os esquecimentos, como categoria, não são tão claros e explícitos. Os silêncios e os esquecimentos, apesar de constituírem processos diferentes, possuem uma função na construção contínua das identidades (SALVADOR; SOARES, 2009, p. 02).

Ao trazermos esses apontamentos não tivemos como intenção apresentá-los como um manual técnico de aplicação ou como uma sequência didática de atividades predefinidas, o nosso propósito é o de contribuir para a promoção do diálogo entre as múltiplas lógicas que perpassam os diferentes grupos culturais presentes na sociedade, desejando que os alunos e alunas reconheçam e identifiquem as origens e as motivações que levam as pessoas a pensarem de um forma ou de outra, estimulando o questionamento, a crítica, as dúvidas e a incerteza a fim de que todos e todas possam vivenciar e construir um espaço democrática, plural e de respeito às diferenças.

### 3.2.3. As publicações na Educação Física: dos movimentos corporais às questões de gênero na escola<sup>6</sup>

Tendo em vista os aspectos assinalados e o interesse nas reflexões acerca do estatuto de temas como corpo, identidade e gênero que se manifestam nos processos de ensino, e mais especificamente, de ensino de Educação Física, propomo-nos aqui analisar as publicações na área de Educação Física a fim de construir um panorama das temáticas que vêm sendo mais recorrentes e identificar as publicações que discutem sobre “corpo” e “gênero” relacionadas à construção social das identidades em processos de ensino em espaços educativos formais.

Realizamos uma investigação bibliográfica de artigos científicos em periódicos indexados na base SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), que corresponde a um portal de revistas brasileiras que organiza e disponibiliza *online* textos completos de periódicos científicos nacionais de diversas áreas do conhecimento, além de divulgar indicadores do uso e impacto desses periódicos. A seleção dos artigos foi feita no período de março a junho do ano de 2017, utilizando como descritor a palavra “Educação Física”. Ao realizarmos essa pesquisa, encontramos 336 artigos, contemplando o período histórico de publicações de 1999 a 2016. Dos artigos levantados, todos foram analisados, e posteriormente classificados em categorias (apresentadas abaixo), criadas em conformidade com a temática prevalente em cada artigo. Buscamos compreender os temas recorrentes nessas publicações, assim como identificar as publicações ligadas às discussões de gênero e corpo que estejam relacionados ao ensino, à escola e aos aspectos identitários.

Após o trabalho de análise dos 336 artigos encontrados, identificamos 40 temáticas distintas. Para uma melhor compreensão, construímos 05 categorias (Biológica, Esportiva, Social, Pedagógica, e Produção Acadêmica) que englobam as temáticas construídas, ficando da seguinte forma:

**Biológica** - envolvendo temas relacionados à medicina, à fisioterapia, à fisiologia, à anatomia, à saúde, à obesidade, à avaliação física e afins.

---

<sup>6</sup> Parte deste texto foi apresentado e publicado nos anais do 3º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, na Universidade Estadual de Londrina, 2017, com o título “Uma análise das publicações na área de Educação Física: dos movimentos corporais às questões de gênero na escola”.

**Esportiva** - englobando os esportes, conhecimentos acerca de treinamento esportivo, artes marciais, atividades de aventura, entre outros.

**Social** - com reflexões sobre inclusão, história, epistemologia, gênero, corpo, orientação sexual, jogos e brincadeiras, questões étnico-raciais, entre outros temas.

**Pedagógica** - tendo como foco produções referentes a currículo, ensino, formação e carreira docente, percepção docente e discente, avaliação da aprendizagem e outras questões.

**Produção Acadêmica** – referindo-se a artigos que realizam um levantamento das publicações na área de Educação Física.

A partir disso, os dados relacionados aos temas, às categorias e aos periódicos identificados foram tabelados e apresentados em ordem decrescente em conformidade com os valores encontrados. A Tabela 1 traz os dados organizados de acordo com a temática e a categoria que os artigos foram agrupados. A Tabela 2 apresenta os periódicos encontrados e a quantidade de artigos encontrados em cada periódico. Não temos como foco desta pesquisa analisar e discutir os periódicos encontrados, optamos por apresentar esses dados para indicar a origem dos artigos encontrados.

**Tabela 1.** Distribuição das temáticas encontradas na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) em sua respectiva categoria de análise no período entre 1999 a 2016

CATEGORIA	PUBLICAÇÃO	%	TEMÁTICA	QUANTIDADE	%			
Pedagógica	115	34,2	Formação docente	42	12,5			
			Ensino	30	8,9			
			Carreira Docente	21	6,3			
			Percepção discente	08	2,4			
			Currículo	08	2,4			
			Percepção docente	04	1,2			
			Avaliação da aprendizagem	02	0,6			
Social	106	31,5	Corpo	23	6,8			
			Deficiência e Inclusão	18	5,4			
			Historiografia	15	4,5			
			Epistemologia	15	4,5			
			Gênero	12	3,6			
			Jogos e brincadeiras	09	2,7			
			Lazer	03	0,9			
			Artes e Educação Física	02	0,6			
			Políticas públicas	02	0,6			
			Orientação Sexual	02	0,6			
			Psicologia	02	0,6			
			Atividades circenses	01	0,3			
			Saúde mental	01	0,3			
			Questões étnico-raciais	01	0,3			
			Biológica	57	17,0	Prática de atividade física	20	6,0
						Questões de saúde	12	3,6
Aprendizagem motora	09	2,7						
Avaliação física	04	1,2						
Fisiologia	04	1,2						
Fisioterapia	04	1,2						
Nutrição	02	0,6						
Obesidade	01	0,6						
Lesões	01	0,3						
Esportiva	39	11,6				Esportes	16	4,8
			Dança	07	2,1			
			Ginástica	06	1,8			
			Futebol	03	0,9			
			Treinamento esportivo	03	0,9			
			Material didático esportivo	01	0,3			
			Capoeira	01	0,3			
			Artes marciais	01	0,3			
			Atividades de aventura	01	0,3			
			Produção Acadêmica	19	5,7	Produção acadêmica	19	5,7

**Tabela 2.** Distribuição do número de artigos publicados por cada periódico indexado na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) no período entre 1999 a 2016

<b>Revista</b>	<b>Número de Publicações por periódico</b>
Rev. Bras. Ciênc. Esporte	90
Rev. bras. educ. fís. Esporte	46
Motriz: rev. educ. fis.	44
Rev. educ. fis. UEM	27
Educ. ver.	14
Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.; Rev. bras. educ. espec.	12
J. Phys. Educ.	10
Pro-Posições	07
Hist. cienc. saude-Manguinhos	06
Interface (Botucatu)	05
Trab. educ. saúde; Fisioter. Mov.; Rev Bras Med Esporte; Educ. Pesqui.; Avaliação (Campinas)	04
Saude soc.; Rev. Estud. Fem.; Cad. CEDES	03
Rev. Bras. Estud. Pedagog.; Hist. Educ.; Educ. Real.; Psicol. Esc. Educ.; Rev. Assoc. Med. Bras.; Physis; Ensaio: aval.pol.públ.Educ.; Educ. Soc.; Cad. Pesqui.; Arq. Neuro-Psiquiatr.	02
MedicalExpress; CoDAS; Rev. latinoam. psicopatol. Fundam.; Soc. Estado; Rev. Saúde Pública; Rev. Nutr.; Rev. bras. fisioter.; Psicol. Reflex. Crit.; Perspect. ciênc. inf.; J. Pediatr. (Rio J.); J. bras. psiquiatr.; Estud. psicol. (Natal); Ciênc. educ. (Bauru); Cad. Pagu	01

Como pode ser identificado na tabela 1, a categoria que apresentou o maior número de publicações foi a **Pedagógica**, com 34% (115 artigos) dos temas encontrados neste levantamento. Os temas dos artigos encontrados em maior número agrupados na categoria Pedagógica promoviam discussões a respeito de: formação acadêmica (42), ensino (30), carreira docente (21), entre outros.

A categoria **Social** apresentou proporção semelhante à anterior, cerca de 31% (106 artigos) do total encontrado. As temáticas mais frequentes dessa categoria foram relacionadas a: corpo (23), deficiência e inclusão (18), historiografia (15), epistemologia (15), gênero (12), entre outros.

As demais categorias apresentaram proporções menores de temas. A categoria **Biológica** teve 17% das publicações (57 artigos), tendo as temáticas em maior quantidade ligadas à/às: prática de atividade física (20), questões de saúde (12), e aprendizagem motora (09). A **Esportiva** reuniu 11% das publicações (39 artigos), com as seguintes temáticas mais recorrentes: esporte (16), dança (07) e ginástica (06). A última categoria, **Produção Acadêmica**, foi a de menor proporção, com 5,7% (19 artigos) do total encontrado.

Aparentemente, os valores mais elevados para as duas primeiras categorias, Pedagógica e Social, que juntas correspondem a 65% (221 artigos) do total, sugerem uma busca de identidade para a área de Educação Física que atenda aos anseios educacionais e sociais (LIMA, 1994; MASSA, 2002 e DARIDO, 2011). Isso porque, em conformidade com discussões teóricas já feitas nesta seção, a Educação Física tem no seu passado fortes marcas de influências de áreas ligadas à biologia, à medicina, à anatomia, à ginástica, ao militarismo e ao esporte. Essas influências contribuíram para que os corpos dos alunos e alunas fossem tratados como um conjunto de músculos, ossos e órgãos que precisam ser treinados, disciplinados e ajustados a um modelo de identidade normativo. Por essa razão, podemos interpretar esses dados encontrados de uma maior publicação de artigos com temas relacionados a aspectos pedagógicos e sociais como uma tentativa de suprir as carências históricas da área.

Dando sequência a esta proposta de análise, investigamos de forma mais aprofundada os 12 artigos referentes a gênero e os 23 artigos a corpo, lembrando que o nosso interesse foi o de identificar as publicações vinculadas às problematizações relacionadas ao ensino, à escola e aos aspectos identitários. Sendo assim, dos 12 artigos que tinham como tema questões de gênero, 02 foram descartados por não estarem

atrelados à escola, as reflexões eram a respeito de esportes de aventura e trote universitário. Dos 10 artigos que restaram com a temática de gênero, após uma leitura mais atenta, investigamos qual era o foco que esses artigos apresentavam no que concerne às relações de gênero. Os resultados encontrados foram: Prática Pedagógica (04), Conteúdos (03), Linguagem (01), Mapeamento de quadro teórico (01) e Inserção da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro (01).

Dos artigos que abordam o gênero na perspectiva da **Prática Pedagógica**, identificamos as seguintes contribuições para a área:

- O fato de existir lacunas quanto às problematizações de gênero na formação docente, enfatizando a importância de debater essas questões durante esse processo de formação;
- A compreensão de que o processo de escolarização e as aulas de Educação Física podem ajudar a produzir e engendrar comportamentos masculinos e femininos;
- A necessidade do corpo docente enxergar discentes masculinos e femininos como capazes de aprender e de vivenciar o corpo e os gestos de forma ampla e diferenciada;
- As possibilidades de intervenção docente na construção das relações entre meninos e meninas.

As publicações que tratam questões de gênero atreladas aos **Conteúdos** trazem as seguintes reflexões:

- A necessidade de diversificar os conteúdos, dado que eles intensificam as relações de gênero quando são mais apropriados para os meninos;
- Reduzir o foco no desempenho físico e na competição nos conteúdos esportivos;
- Atenção ao planejamento e seleção dos conteúdos, uma vez que o gênero perpassa a prática docente;

- Aulas mistas contribuem para problematizar concepções estereotipadas de feminino e de masculino.

Nos últimos 03 artigos que discutem gênero sobre o viés da **Linguagem**, do **Mapeamento** de quadro teórico e da **Inserção** da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro, trazem os aspectos subsequentes:

- O corpo docente como um agente de sexismo pela linguagem;
- O uso da língua no masculino interferindo na atenção dada às meninas;
- A importância de variação da linguagem e da ordem em que há solicitação aos meninos e às meninas durante as aulas;
- O mapeamento relativo ao quadro teórico dos estudos de gênero na área, grupos de pesquisa e intelectuais cadastrados no CNPq e livros referentes a gênero e esporte em Educação Física;
- As representações masculinas e femininas acerca da inserção acadêmica e esportiva de uma primeira turma feminina em um Colégio Militar.

Em relação aos 23 artigos identificados com a temática de corpo, também fizemos uma análise a fim de identificarmos quais estão relacionados ao ensino, à escola e aos aspectos identitários. Desta maneira, encontramos apenas 03 artigos que contemplam o nosso interesse, os outros artigos apresentam como foco mais recorrentes: Imagem corporal (08), Levantamento de pesquisas (02), Envelhecimento (02), Representações sociais de práticas corporais (02), Marxismo e trabalho (01), Normalização socialmente construída (01), Tecnologia (01), Formação docente (01), Diálogo corporal (01) e Entrevista sobre cultura corporal com autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (01).

Nos artigos que estão relacionados ao ensino, à escola e aos aspectos identitários, as discussões são a respeito de: análise da Pedagogia Adventista em relação à educação

do corpo no Instituto Adventista Cruzeiro do Sul; contribuição da educação física escolar na construção das questões corporais infantil no contexto europeu; e representações do corpo em adolescentes do nono ano de escolaridade em Portugal.

No primeiro, os resultados mostram que o foco da educação do corpo era na promoção e na obtenção de um corpo saudável voltado à eficiência no serviço à sociedade, a Deus e ao próprio indivíduo. No segundo, indica que as práticas tradicionais dominantes do ensino de Educação Física fazem com que sejam negadas às crianças as suas singularidades, liberdade e autonomia, percebendo o corpo e a motricidade como locais de registo dos discursos dominantes, que negam as complexidades, as lutas e as contradições, que fazem parte de uma narrativa pessoal. E no terceiro, as falas dos estudantes em relação ao corpo foram direcionadas à beleza interior e ao corpo dicotômico, ideal, instrumento, moldável, que é visto, que se vê e é valorizado. Em relação às contribuições para a docência, o artigo indica que os docentes direcionem suas práticas pedagógicas no sentido do enaltecimento dos valores internos em vez dos externos, defendendo o ser humano como um todo.

Ao realizarmos essa investigação, dos 336 artigos encontrados no levantamento de dados, identificamos que as temáticas mais recorrentes foram a Pedagógica e a Social, o que pode reforçar uma preocupação da área em construir uma identidade não seja pautada exclusivamente pelo viés biologicista, médico, militarista e esportivista. Em relação às análises mais detalhadas a respeito dos artigos com a temática de gênero, trouxeram reflexões pertinentes em relação às questões de gênero ocorrem por intermédio dos Conteúdos, da Prática Pedagógica e da Linguagem, além de trazerem também um Mapeamento do quadro teórico desse tema na área e o relato de Inserção de uma turma feminina em um Colégio Militar. E no de corpo, tivemos uma variação maior de temas dos artigos, tendo mais recorrências os que abordam a imagem corporal e um número pequeno de artigos ligadas ao ensino, à escola e aos aspectos identitários. Esses dados apontam para a necessidade e a importância da realização de mais pesquisas que problematizam a respeito de temas como corpo, identidade, gênero, ensino e escola.

## **4. ENSINAR POR IMAGENS: O USO DO CINEMA PARA PROBLEMATIZAR QUESTÕES SOBRE CORPO, IDENTIDADE E GÊNERO**

### **4.1. Cinema e ensino: um olhar de empatia na relação com o outro<sup>7</sup>**

O uso do cinema neste trabalho busca problematizar temas ligados ao referencial teórico desta pesquisa, ou seja, reflexões sobre corpo, identidade e gênero relacionados ao ensino de Educação Física. O recurso cinematográfico em pesquisas que envolvem o ensino se justifica pela sua relevância em ajudar as pessoas a olharem e a conhecerem a sociedade em que vivem. Acreditamos no potencial que o cinema tem de promover um olhar de empatia na relação com os outros, desenvolvendo assim, um ensino pautado em uma perspectiva intercultural. Entretanto, também compreendemos com base em Benjamin (2000), o papel que o cinema pode ter de agente poderoso de massificação do mundo moderno pelo fato de contribuir para um processo de dessubjetivação dos sujeitos, fazendo com que as pessoas percam a sua individualidade a fim de uma consolidação da indústria cultural que compartilha o interesse e o consumo de uma mesma mercadoria. Pires e Silva (2014) dizem que a multiplicação do cinema pela reprodução técnica faz com que o cinema seja visto como uma mercadoria, favorecendo a formação de uma massificação ideológica. Essa massificação foi utilizada tanto por regimes fascistas a fim de reproduzirem o seu poder de controle e alienação pelo Estado-nação, como por governos nacionalistas que faziam o uso do cinema para reproduzir uma conformação do imaginário político e de preservação das condições sociais. Por isso,

[...] o cinema foi um instrumento utilizado por governos nacionalistas para produzir um sentido ideológico da história e como propaganda institucional. As formas de representações instrumentalizadas na linguagem cinematográfica facilitam o processo de alienação social, por contribuir para a formação do imaginário coletivo através dos processos de representações sociais presentes no discurso fílmico (PIRES; SILVA, 2014, p. 610).

---

<sup>7</sup> Parte desse texto foi apresentado e publicado nos anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) em 2017, com o seguinte título: O uso do cinema no ensino de ciências: uma análise do filme *Tomboy* e as questões de corpo e gênero na escola e, também, do texto apresentado e publicado nos anais do V ENPECiências, 2018, com o título “Corpo, identidade e diferença: o uso do cinema no ensino de Educação Física”.

Além disso, os autores afirmam que, na atualidade, a reprodutibilidade técnica, facilitada pelo avanço tecnológico acaba contribuindo para um consumismo de valores simbólicos de produtos culturais, permitindo deste modo, uma percepção de mudanças comportamentais socioculturais globalizadas. Por outro lado, Pires e Silva (2014) apontam também que esse avanço tecnológico e as mudanças comportamentais socioculturais globalizadas podem atingir o imaginário social com mais facilidade, o que demonstra uma efetiva potencialidade do cinema para o processo de ensino, funcionando como um construtor de conhecimento novo.

No que diz respeito à potencialidade do cinema para o ensino, Fabris (2008) aponta que os filmes são tomados como textos culturais que ensinam e contribuem para a produção de significados sociais, visto que “contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gerados, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam” (FABRIS, 2008, p. 120-121). Diferentes autores, autoras oferecem ancoragem a esta problematização, como Metz (1980), por exemplo, mostra-nos, apoiando nossos argumentos que ‘o cinema’ e ‘o filme’ carregam em si diferentes modos de compreender esse fenômeno sociocultural vasto e complexo que, no entanto, encontram limites nos objetivos desta pesquisa. Almeida (2017), por sua vez, permite-nos aproximar da ideia do uso do cinema nas práticas de ensino na medida em que compreende a obra cinematográfica como uma janela que faz um recorte do mundo e nos mostra uma possibilidade de enxergar esse recorte como um texto que lemos, sendo uma metáfora na qual apresenta um entendimento instável da realidade, isso porque o entendimento do espectador depende da relação estabelecida entre a imagem da câmera e o seu olhar. A forma pela qual assistimos a um filme reflete o que somos, o nosso pensamento, os nossos sentimentos e a cultura em que estamos imersos.

Com base nestes argumentos, apostamos na importância de se trabalhar o cinema no ensino utilizando a ética da compreensão humana abordada por Morin (2009) e a relação das imagens fílmicas que se estabelecem entre realidade e representações (AUMONT, 1993). Para Morin (2009), o cinema possibilita desenvolver junto aos seus espectadores uma relação de alteridade, na medida em que as pessoas ao assistirem a um filme, podem perceber sentimentos que acabam sendo naturalizados na vida cotidiana, colocando à vista a diversidade de formas de interações entre si, os outros, a sociedade e o mundo. Por meio da construção das imagens se estabelece uma relação afetiva entre o

filme e os espectadores, possibilitando que os caracteres existenciais e subjetivos que nos constituem como sujeitos históricos se tornem sensíveis. Nessa perspectiva, os filmes podem ter a capacidade de nos proporcionar viagens pela história e pelos continentes, colocando-nos dentro de guerras e conjunturas de paz, mostrando as características da condição humana, mergulhando na “singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço” (MORIN, 2009, p. 44). Destarte, o cinema nos permite um aprofundamento das experiências afetivas, como o tormento de almas dilaceradas e profundas instabilidades da identidade, que são abordados nos filmes utilizados neste trabalho a fim de estimularmos reflexões a partir de personagens principais em momentos de sociabilidade com seus pares e em questões relacionadas ao ensino, levando em consideração que os espectadores são parceiros ativos das relações estabelecidas da imagem (AUTMONT, 1993). Ensinando-nos as maiores lições que um ser humano pode vivenciar, como “a compaixão pelo sofrimento de todos os humilhados e a verdadeira compreensão” (MORIN, 2009, p. 51). Por essas lições, torna-se possível despertar o combate ao ódio e à exclusão tão presentes na construção da identidade social, principalmente, associada às diferenças sexuais que também se expressam na escola.

Ao estimularmos espectadores a enxergarem as aventuras dos personagens, colocando-se em seus lugares, vivendo as suas experiências em toda a sua complexidade é possível um compartilhamento de alguns sentimentos como: paixões, amores, ódios, envolvimento, delírios, felicidades, infelicidades, boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidades, entre outros. Nesse sentido, o cinema apresenta um potencial de promover essas viagens que coloca os espectadores para vivenciar aquilo que os personagens do filme estão passando. Nessa esteira, diante da tela tem-se a oportunidade de relativizar as próprias maneiras de se situar no mundo e de lhes atribuir novos sentidos. São possibilidades de experimentar intensas interações com diferentes formas de viver e de se expressar. Nesse sentido, o cinema pode proporcionar, mesmo que de forma limitada, as delícias e as inseguranças da instabilidade e da precariedade da identidade. Essas viagens que os filmes suscitam a seus espectadores, conforme aponta Silva (2014), podem ser vistas como uma metáfora da condição necessariamente móvel da identidade, ainda que temporariamente. Assim, o viajante, mediante ao filme, tem a oportunidade de viver como um “estrangeiro”, sentindo na pele a circunstância de ser o “outro”, experimentando a situação de “não sentir-se em casa”. Abrindo um caminho para se enxergar as identidades de forma híbrida, uma vez que essas viagens e cruzamentos de

fronteiras permitem um movimento livre entre os territórios simbólicos de diferentes identidades, desrespeitando os sinais “artificialmente” construídos que impõem limites fixos entre os espaços sociais.

Todos estes aspectos também nos remetem à nossa reflexão sobre a ética e suas relações com as práticas de liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro, que podem ser problematizados pelo recurso cinematográfico e pelas imagens fílmicas. A ética a que nos referimos foi pensada por Foucault como um problema ligado à prática da liberdade e aos jogos de verdade intrinsecamente relacionadas. Seria preciso praticar a liberdade, em conformidade com o autor, eticamente: mas, “como se pode praticar a liberdade?”, indaga o autor em entrevista com H. Becker, R. Fomet-Betancourt e A. Gomez-Müller (FOUCAULT, 2004). Responder a esta pergunta exige de nós uma abertura do olhar para além do órgão (olho), da visão. Nas questões de identidade e diferença, aqui tematizadas e nas práticas de liberdade, em que se inclui a experiência da sexualidade, encontram-se implicadas a necessidade de se conhecer, a si próprio, sem o qual não seria possível “cuidar de si”, que visa ao bem dos outros, como nos propõem Foucault, mas também conhecer “certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições” (FOUCAULT, 2004, p. 04).

Deste modo, usamos o cinema neste trabalho para discutir com os sujeitos da pesquisa e com o referencial teórico sobre o ensino das diferenças numa perspectiva para além de apenas uma estratégia pedagógica específica, sendo um recurso que amplia a possibilidade para a fruição e o debate ao redor da abordagem dos temas corpo, identidade, sexualidade e gênero na escola. Nesta direção, o papel fundamental do uso do recurso cinematográfico na promoção de empatia e do contato com experiências distantes de nós, principalmente, em relação ao desrespeito às diferenças presente na sociedade contemporânea, sobretudo, quando se trata de vivências relacionadas à experiência da sexualidade e às identidades que fogem dos padrões socialmente construídos permite levar para o ensino por intermédio do cinema (FISCHER, 2014) e da ética da compreensão humana (MORIN, 2009) uma possibilidade interessante para amenizar a incompreensão generalizada, que acomete estranhamentos entre membros de uma mesma sociedade, ou entre outras; de uma mesma família, seja nas relações conjugais ou geracionais.

Neste trabalho, focamos particularmente a contribuição do uso do cinema a fim de estimular ações pedagógicas que possibilitem despertar o olhar de empatia em relação

ao outro nas questões relativas ao ensino e sua relação com a construção social dos corpos em suas dimensões culturais por uma pedagogia das imagens. Assim sendo, analisamos os filmes *Tomboy*, *Billy Elliot* e *As melhores coisas do mundo*, utilizando mais especificamente algumas cenas que partem de momentos de comensalidade e que expressam interações do tipo face a face entre personagens principais e coadjuvantes com seus pares e em ambientes que estejam associados à escola e ao ensino. Na pesquisa de campo, utilizamos apenas os filmes *Tomboy* e *Billy Elliot*. Ampliaremos mais adiante os processos adotados em relação aos filmes e as etapas da pesquisa.

Ao trabalharmos com a perspectiva que Fischer (2014, p. 47) chama de “pedagogia das imagens”, tivemos como pretensão refletir sobre o uso do cinema no ensino de Educação Física de modo a estimular estudantes e docentes a desacomodarem e desviarem os seus olhares daquilo que já é esperado, como um clichê ou uma fórmula já conhecida. Dessa forma, os espectadores ao assistirem a um filme têm a oportunidade de ter suas visões reconvertidas, na medida em que forem conduzidos para fora da própria imagem cinematográfica e de si próprios. Para se colocar em prática essa pedagogia das imagens, conforme Marcelo e Fischer (2011), faz-se necessário utilizar o cinema no ensino partindo da própria linguagem do cinema, utilizando também as imagens, os modos usados pelo diretor ou diretora para construir a narrativa do filme, como os planos, as cores, a fotografia, a trilha sonora, os diálogos e a escolha de alocações e atores. Para os autores, entrar em contato com esses saberes em relação ao filme possibilita o aprendizado de outras sensibilidades, como um modo de enxergar o mundo e de nele fazer parte, e, também, estabelecer outras formas de se relacionar com as diferenças. Neste trabalho, por uma questão de delimitação, não exploramos todos os recursos da linguagem cinematográfica em nossas análises dos filmes. Focamos nas imagens e cenas que abordam interações sociais do tipo face a face relacionada com o referencial teórico desta pesquisa.

A linguagem do cinema nos apresenta diferentes corpos com suas gestualidades características de cada época, cultura ou grupo social. As imagens que aparecem na tela constituem um documento que traz à tona as representações sociais do corpo em diferentes contextos, épocas e situações, apresentando para o espectador os conflitos culturais, étnicos e morais de diferentes grupos, construindo uma narrativa que pode ser utilizada em sala de aula como um “estudo de caso”, como um modo de, ao discutirmos outra cultura, percebermos os códigos culturais e os valores morais da nossa cultura e dos

nossos alunos e alunas. Por isso, utilizamos o cinema também como recurso do trabalho de campo desta pesquisa, uma vez que a partir do filme podemos chamar a atenção para o controle dos gestos, dos corpos e dos sentidos de outra cultura e, a partir das cenas escolhidas, problematizar os nossos próprios mecanismos simbólicos de controle dos gestos e educações dos corpos que são exercidos no cotidiano escolar como se fossem naturais. Olhar o outro é uma boa forma de olhar para nós mesmos. Por isso, construímos nossos instrumentos da pesquisa com base nos filmes: *Tomboy* e *Billy Elliot*. Esses instrumentos podem ser consultados nos apêndices deste trabalho (APÊNDICE A).

Os filmes adotados nesta pesquisa para discutir os temas corpo, identidade e gênero no ensino de Educação Física se torna uma proposta relevante visto que essas temáticas são pouco exploradas na área, como foi mostrado na seção anterior com o levantamento feito de artigos na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online), o que demonstrou um pequeno número de trabalhos a respeito de corpo e gênero relacionados à construção social das identidades.

No que diz respeito ao uso do cinema para problematizar questões sobre corpo, identidade e gênero no ensino de Educação Física, não encontramos nenhuma publicação com essa abordagem na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) no período em que o levantamento foi feito. Mediante a uma busca rápida na internet na página do Google<sup>8</sup>, objetivando identificarmos os filmes mais utilizados e indicados para serem adotados nas aulas de Educação Física, colocamos no buscador as palavras: educação física+filmes. Os filmes que aparecem nessa observação em sua grande maioria propiciam discussões ligadas aos esportes e a uma perspectiva de educação redentora, passando uma ideia simplista de que com disciplina, treinamento, dedicação e força de vontade é possível resolver todos os problemas sociais. A título de exemplo, a primeira página do resultado do levantamento<sup>9</sup> traz como indicação os filmes: *Duelo de Titãs* (2000); *Menina de Ouro* (2004); *Coach Carter – Um Treino para a Vida* (2005); *Desafiando Gigantes* (2006); *Estrada para a Glória* (2006); *Para Sempre Vencedor* (2008); *Invictus* (2009); *Um Sonho Possível* (2009); *Senna* (2010); e *Sem Dor Sem Ganho* (2013).

---

<sup>8</sup> Realizamos o levantamento no dia 26/06/2019 na página <<https://www.google.com/>>.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://dialogado.com.br/entretenimento/10-filmes-que-todo-estudante-de-educacao-fisica-precisa-assistir/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Os filmes citados acabam atraindo o público de Educação Física por estarem relacionados a práticas esportivas e transmitirem por meio dos esportes uma concepção redentora para solucionarem os conflitos sociais e culturais. Por essa perspectiva, ser uma pessoa disciplinada, dedica e praticante de uma modalidade esportiva pode ser uma forma de ascensão social e/ou de resolução dos problemas culturais e sociais. Diferente dessa abordagem, problematizamos nesta pesquisa outras formas de uso do cinema para o ensino de Educação Física que não sejam restritas às questões esportivas, mas que estimulem o diálogo, a reflexão, o olhar de empatia na relação com o “outro”, o respeito às diferenças e a compreensão de que as culturas são construídas dialeticamente.

#### **4.2. O contexto da pesquisa e seus pressupostos<sup>10</sup>**

Esta pesquisa se apoia em referenciais teóricos de autores como Da Matta (1978), Foote-Whyte (1980), Velho (1994) e Geertz (2017), dedicados aos estudos antropológicos que privilegiam a observação participante, a entrevista aberta bem como o contato direto e pessoal com o universo investigado. Com esta perspectiva, buscamos interpretar os aspectos de uma cultura tal como o de uma sociedade que não estão expostos e que também não aparecem de forma superficial, visto que essa interpretação exige um esforço maior, mais detalhe, aprofundamento de observação e empatia. Contudo, temos consciência de que este estudo se trata de uma perspectiva como entre tantas outras, e, embora sejamos desafiados para reunir dados “verdadeiros” e “objetivos” acerca da vida e do universo da pesquisa, a subjetividade é parte e se faz presente em todo o trabalho.

Alicerçados por VÍctora, Knauth e Hassen (2000), entendemos que essa abordagem antropológica tem como princípio básico a compreensão dos fenômenos socioculturais e a atribuição de fenômenos sociais e significados culturais em contextos específicos. O ambiente se torna uma fonte direta para se buscar o entendimento de uma determinada cultura e do universo do qual se está imerso, colocando o pesquisador e a pesquisadora como instrumentos chave. Desse jeito, o processo e o significado passam a ser o foco principal do estudo. Além disso, incluímos em nossa pesquisa os ensinamentos de Da Matta (1978) sobre desenvolver durante todo o processo da pesquisa a dupla tarefa

---

<sup>10</sup> Esta pesquisa integra as iniciativas do grupo de pesquisa (CNPq) Corpus - "Estudos socioculturais sobre corpo, gênero e reprodução".

de buscar transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico. O autor indica que para se chegar à transformação do exótico em familiar se faz vital um esforço por parte do pesquisador e da pesquisadora de realizar uma investigação minuciosa dos enigmas sociais e culturais que fazem parte do universo de significações que ainda não foram explicitamente compreendidos pelos meios sociais e culturais do seu tempo, mostrando também a necessidade de ser vivenciado por um mesmo sujeito essa dupla tarefa, estando disposto a situá-los e a apanhá-los.

Já a segunda transformação, a de tornar o familiar em exótico, dá-se quando o tema investigado se volta para o próprio meio social que, no nosso caso, é o do ensino e da escola, por sermos docentes, podemos estar familiarizados com o espaço escolar, a forma de organização do processo de ensino, os conflitos que geralmente se fazem presente em nossos cotidianos e a forma de interação com os diferentes sujeitos e conflitos que podem surgir no ambiente escolar, mas tudo isso não nos permite compreendermos as razões que levam as pessoas a pensarem e a agirem nesses espaços e na interações sociais com os outros e com as diferenças, uma vez que “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*” (VELHO, 1994, p. 126, grifos do autor). Velho (1994, p. 128) continua o seu argumento dizendo o seguinte:

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda as lógicas de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam (grifo do autor).

Por isso, Da Matta (1978) mostra que para se tomar um distanciamento daquilo que é familiar se tem como desafio tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder gerar um estranhamento de alguma regra familiar. Diante vista disso, pode-se descobrir o exótico naquilo que está cristalizado dentro de nós e que foi construído pelo processo de incorporação e legitimação dos condicionantes sociais e culturais pelos quais nos tornamos sujeitos. Geertz (2017) traz um exemplo a respeito dos processos de observação, identificação e distinção com o exemplo de compreender a diferença entre um piscar de olhos para uma piscadela marota. Ele mostra que é o

exercício de transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico que faz com que seja perceptível essa diferença e sentido, tal como também seja possível perceber a distinção entre a descrição densa da descrição inversa, fotográfica ou mecânica, assim como do viajante ou do missionário, dado que “para distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela sutil e comunicativa, é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade. É preciso cruzar os caminhos da empatia de humildade” (DA MATTA, 1978, p. 11).

Deste modo, seguindo todos esses apontamentos antropológicos, esta pesquisa se desenvolve por intermédio de: **revisão bibliográfica**, utilizando fontes impressas e digitais em bases nacionais e internacionais relacionadas ao objeto de estudo; **análise de filmes**, em cenas ligadas à comensalidade que envolvem questões sobre corpo, identidade e gênero em interações do tipo face a face. Realizamos a análise de três filmes: *Tomboy* (2011), *Billy Elliot* (2000) e *As melhores coisas do mundo* (2009); e **trabalho de campo**, com observação participante de aulas de Educação Física, utilizando um diário de campo para fazer os registros, e também por entrevistas em grupo, utilizando dois filmes: *Billy Elliot* e *Tomboy*, com docentes e discentes em momentos separados.

As discussões realizadas na etapa de pesquisa de campo foram registradas, gravadas, transcritas e analisadas. A análise dos dados ocorreu em diálogo com os teóricos e teóricas que apoiam o debate a respeito do tema e da literatura a fim de compreendermos como são inscritas e aprendidas nos corpos dos alunos e das alunas as identidades de gênero; por que são inscritas e aprendidas, e as consequências de todo esse processo, tanto na vida escolar, como na vida em sociedade.

Uma questão que cabe uma contextualização é o uso do conceito de comensalidade nesta pesquisa. O conceito foi adotado na análise de filmes por terem sido estimuladas no contexto do projeto de pesquisa **Cinema e Comensalidade na Escola**<sup>11</sup> que tematiza a comensalidade em sus aspectos culturais e sociais na medida em que expressam relações sociais nos mais variados cenários em que elas se realizam.

---

<sup>11</sup> Coordenado por Shirley Donizete Prado, e tendo como colaboradores, Francisco Romão Ferreira, Maria Cláudia V. S. Carvalho, Fabiana Bom Kraemer, Cristiane Marques Seixas, Eliane Portes Vargas, Ricardo Ferreira Freitas, Larissa Escarce Bento Wollz, Ronaldo Gonçalves de Oliveira, Daniela Menezes Neiva Barcellos, Gustavo Bastos Monteiro e Jemís Nogueira de Castro. O projeto de pesquisa conta com o financiamento e apoio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. A página do projeto está disponível em: <<http://www.cinemaecomensalidade.com.br/index.php>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

Consideramos uma boa oportunidade de refletir como as questões relacionadas às identidades e ao gênero se expressa neste contexto ligado à alimentação e à cultura. Tal iniciativa resultou na publicação de três capítulos de livros a respeito de cinema e comensalidade vinculados ao Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação. Trata-se de grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação Alimentação, Nutrição e Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no qual estamos inseridos.

O projeto Cinema e Comensalidade na Escola faz parte de um projeto maior com relação ao uso do cinema com fins pedagógicos, sendo criado tendo como base o projeto de pesquisa intitulado “Consumo alimentar como problema complexo: reflexões conceituais e proposição de educação alimentar e nutricional em escolas a partir do cinema”. Partindo de uma preocupação com o consumo alimentar e suas relações com a obesidade e doenças associadas, o projeto busca articulações entre Biomedicina e Ciências Humanas, especialmente, Educação e Cinema. É direcionado especialmente a docentes de ensino médio e fundamental a fim de promover uma instrumentalização e disseminação de informações científicas para a reflexão crítica acerca de processos sociais, culturais e psíquicos, relativos a práticas alimentares e corporais, com ênfase em obesidade e doenças associadas por meio de cursos presenciais e por uma página na internet<sup>12</sup>.

Por tudo isso, optamos pela inclusão da discussão sobre comensalidade neste estudo, visto que os temas abordados: corpo, identidade e gênero, foram explorados nos filmes e partiram de momentos de comensalidade.

### **4.3. Procedimentos da pesquisa**

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz e aprovado segundo o Parecer do Número: 1.724.672 (ANEXO A). O Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) foi lido para os docentes e discentes, assim como encaminhado para os responsáveis dos discentes menores de idade a fim de que autorizassem a participação, a gravação de suas vozes e o

---

<sup>12</sup> O projeto Cinema e Comensalidade na Escola foi oferecido na cidade de Valença, estado do Rio de Janeiro, cidade em que esta pesquisa foi realizada. O curso aconteceu no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca durante a semana de extensão que ocorreu no segundo semestre de 2019. O curso foi oferecido para discentes do ensino médio e docentes que atuam na educação básica e no ensino superior.

uso de suas falas, caso concordassem. Foram também esclarecidos em relação aos objetivos deste trabalho, ficando claro que suas identidades e a instituição não seriam identificadas e que a qualquer momento poderiam desistir de participar do estudo sem nenhum ônus.

A pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, no município de Valença, localizado no sul do estado do Rio de Janeiro, fazendo parte da região do vale do Paraíba. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>13</sup>, por estimativa, Valença teve uma população em 2018 de 76.163 pessoas, tendo como salário médio mensal de 1,8 salários mínimos. A cidade é composta de muitas fazendas e indústrias como fonte de geração de empregos, possuindo do mesmo modo comércios e atividades turísticas.

No que concerne à educação, em 2015, os alunos e alunas dos anos iniciais da rede pública da cidade receberam nota com média de 5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o nos anos finais, a nota foi de 4.5. Em 2017, o número de matrículas no ensino fundamental foi de 9.222; no ensino médio, de 2.339 matrículas. O número de docentes no ensino fundamental correspondeu a 715 docentes; no ensino médio, a 348 docentes. Em relação ao número de escolas de estabelecimentos de ensino fundamental, existem 63; e de ensino médio, são 18 escolas.

Com base nas informações fornecidas pela página da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro<sup>14</sup>, dentre as 18 escolas de nível médio do município de Valença, 14 são estaduais. Analisando as opções que tínhamos dessas 14 escolas, decidimos por visitar as escolas estaduais próximas ao centro da cidade a fim de que o acesso fosse facilitado. A seleção da instituição para realizar a pesquisa foi iniciada em abril de 2016 com visitas a escolas estaduais no município. Após as visitas, decidimos em maio de 2016 por uma escola por algumas questões, como: receptividade, interesse na pesquisa, disponibilidade e acolhimento. Outros aspectos que contribuíram para essa decisão foram a estrutura e a organização escolar. Assim que decidimos, conversamos com a direção da escola, apresentado o projeto de pesquisa, os objetivos e todos os procedimentos que seriam adotados durante o trabalho. Em seguida, solicitamos uma declaração de autorização e interesse da escola (ANEXO B). Deste modo, submetemos o projeto de

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/valenca/panorama>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=d65b3e3f-a3b2-4de8-9274-83621a147c6f&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=d65b3e3f-a3b2-4de8-9274-83621a147c6f&groupId=91317)>. Acesso em: 05 mar. 2019.

pesquisa à secretaria estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, que aprovou a realização da pesquisa na escola escolhida (ANEXO C).

Em janeiro de 2017 o projeto de pesquisa foi aprovado pela secretaria estadual de educação do estado do Rio de Janeiro e voltamos a dialogar com a escola e com os docentes de Educação Física sobre horários, turmas, entre outras informações. Desse jeito, a observação participante foi iniciada em março de 2017 e durou até novembro de 2017. Conversamos com todos os docentes que ministravam aulas de Educação Física no ensino médio, que era o nosso foco, para sabermos os dias em que ministravam aulas e quais eram as turmas em que atuavam. No período da pesquisa, três docentes do sexo masculino trabalhavam no ensino médio com aulas de Educação Física. Após essa conversa, decidimos qual docente e turma que acompanharíamos, devido à nossa disponibilidade ao dia em que o docente lecionava e à turma ser do ensino médio. Dessa forma, iniciamos a observação de três turmas do primeiro ano do ensino médio, visando a escolher uma que fosse interessante para a pesquisa. Escolhemos a turma em que o número de meninas e meninos era proporcional, tendo onze meninas e onze meninos, totalizando vinte e dois discentes.

As atividades de observação participante foram desenvolvidas fundamentada em VÍCTORA, Knauth e Hassen (2000), buscando “examinar” com todos os nossos sentidos os eventos, os grupos de pessoas e o indivíduo dentro de um contexto, tendo como meta descrevê-lo utilizando um roteiro de observação que se encontra no APÊNDICE C. A justificativa para se utilizar a observação participante se dá pelo fato de existirem muitos elementos que não são compreendidos apenas pela fala ou escrita. Entendemos que em um ambiente social existem outros elementos que merecem atenção, como o ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal e a sequência e a temporalidade em que esses eventos acontecem. Tudo isso é essencial não somente como dados em si, mas como partes da interpretação durante todo o processo.

Com relação à forma de registro, as autoras ressaltam que além de treino de memória, é importante anotar as observações que chamam atenção, características e expandir esses registros posteriormente. Deste jeito, adotamos um diário de campo para realizarmos as anotações de nossas impressões apoiado no roteiro de observação das aulas de Educação Física que foi construído por nós e está dividido da seguinte forma: questões ambientais do ensino, buscando compreender melhor como as relações sociais são construídas nos ambiente de convivência; questões didáticas, ansiando por ampliar o

entendimento acerca de como as aulas são organizadas, o material didático utilizado, o quantitativo de discentes em cada aula e a motivação de participação ou não das aulas; e questões relacionadas a corpo, gênero e poder, almejando fazer uma leitura das marcas sociais estabelecidas durante as aulas, as manifestações corporais, a construção das identidades, dos padrões de comportamentos, vigilância e normalização.

Na etapa de análise de filmes, utilizamos os filmes *Tomboy*, *Billy Elliot* e *As melhores coisas do mundo*. Adotamos o cinema por ser um recurso que estimula a capacidade de despertar um olhar de empatia na relação com o outro, fazendo com que os expectadores tenham a possibilidade de enxergar além de si próprio e passem a sentir as mesmas vivências que os personagens dos filmes estão passando.

Após a análise dos filmes, optamos em utilizar nas entrevistas em grupo os filmes *Tomboy* e *Billy Elliot*, incorporando as problematizações e discussões teóricas realizadas na etapa anterior. Assim sendo, construímos um roteiro de entrevistas em grupo (APÊNDICE A), a partir desses dois filmes para ser usado como guia para direcionar as discussões com os sujeitos da pesquisa. Durante as entrevistas em grupo, os sujeitos ficaram livres para expressarem o que estavam pensando, e, também, para abordarem assuntos que não estavam contemplados no roteiro. Esse roteiro foi dividido em cinco categorias que tangenciam teoricamente a pesquisa: corpo, identidade social, gênero, família e ensino. As categorias foram desenvolvidas com base nas cenas dos filmes.

Em relação às entrevistas em grupo com docentes e discentes participantes da pesquisa, decidimos utilizar um grupo de discussão, porque em conformidade com Gaskell (2015), a entrevista grupal fornece critérios sobre o consenso emergente e a forma como os sujeitos atuam e negociam com os conflitos bem como as diferenças. Nesse espaço, as pessoas têm a possibilidade de agir de forma criativa, e quem está na condição de moderação da entrevista, pode explorar metáforas e imagens, empregando estímulos de tipo projetivo. A entrevista em grupo incentiva a partilha e o contraste de experiências, destarte, constrói-se um quadro de interesses e preocupações comuns.

Realizamos as entrevistas em grupo em momentos distintos com docentes e discentes, sendo um encontro por filme, com a exibição inteira de cada filme seguida da entrevista. As atividades foram realizadas no período entre setembro e novembro de 2017, no contra turno de trabalho dos docentes e das aulas dos alunos e alunas, de modo que não atrapalhasse as suas rotinas. Os encontros aconteceram em outro ambiente, as exibições dos filmes e as entrevistas em grupo foram realizadas no auditório do Centro

Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, campus Valença, que cedeu o espaço para que a pesquisa fosse realizada, a fim de não atrapalhar a rotina da escola participante da pesquisa e igualmente para que ficassem mais à vontade, já que o lugar estava reservado apenas para as atividades da pesquisa.

Participaram das entrevistas em grupo dois docentes do sexo masculino de Educação Física e seis discentes do primeiro ano do ensino médio, um menino e cinco meninas. Realizamos dois encontros com os docentes e três encontros com o conjunto de discentes. Ocorreram três encontros com alunos e alunas porque no primeiro dia só apareceram um menino e uma menina. Convidamos a turma inteira para participar. Esse aluno e essa aluna que participaram do primeiro encontro combinaram de reforçar o convite com a turma para que a atividade fosse realizada novamente. E quando repetimos, apareceram mais quatro alunas. No terceiro dia, fechamos a atividade com seis discentes.

Gravamos os encontros com um gravador eletrônico, totalizando seis horas, dezessete minutos e quarenta e três segundos de gravação. Transcrevemos os áudios, gerando duzentas e trinta e três páginas de dados.

#### **4.4. Organização dos dados**

Em posse da transcrição das entrevistas em grupo, os dados foram organizados em conformidade com VÍCTORA, Knauth e Hassen (2000), as autoras indicam a realização de uma síntese dos dados que consiste em uma organização e seleção da massa dos “dados brutos” a fim de oportunizar o início de um direcionamento refinado para a análise. As sínteses dos dados gerados foram organizadas de acordo com as entrevistas em grupo e se encontram nos apêndices (APÊNDICES D, E, F, G e H). À vista disto, organizamos nossos dados da seguinte forma:

- Separamos, inicialmente os dados de acordo com os filmes adotados na pesquisa de campo (*Billy Elliot* e *Tomboy*) e as entrevistas em grupo realizadas com os participantes da pesquisa: docentes e discentes.
- Após isso, começamos o processo de sistematização dos dados tendo como guia as categorias de análise dos roteiros de entrevistas em grupo: corpo, identidade social, gênero, família e ensino.

- Seleccionamos os discursos que estavam atrelados à cada categoria de análise. Desse jeito, criamos quadros com as sínteses dos dados gerados pelas entrevistas em grupo com docentes e discentes a partir dos filmes *Billy Elliot* e *Tomboy* (APÊNDICES D, E, F, G e H).
- Analisamos o resultado dessa primeira seleção e identificamos o aparecimento de outras temáticas além das previstas nos roteiros de entrevistas em grupo.
- Com as sínteses dos dados gerados, seleccionamos os relatos mais significativos de acordo com cada filme e grupo de discussão.
- Posteriormente, distribuímos os relatos selecionados em consonância com as categorias dos roteiros de entrevistas em grupo. Desse modo, construímos dois textos: um com os discursos de docentes em relação aos dois filmes e outro com os discursos de discentes sobre os dois filmes.
- A partir dos dois textos gerados, extraímos as discussões direcionadas a ensino de Educação Física, concebendo assim, um terceiro texto.
- Com os três textos construídos pelos pontos de vista de docentes e discentes mediante aos filmes, iniciamos a discussão com o referencial teórico deste estudo, o que fez com que os textos tomassem novos direcionamentos, desviando das categorias dos roteiros. Nesse momento, não nos prendemos às categorias dos roteiros por acharmos que não era necessário, em razão de já termos feito isso na primeira análise.
- Após confirmarmos o distanciamento dos textos produzidos em relação às categorias dos roteiros, decidimos por fazer uma nova organização dos dados. Agrupamos os pontos de vista dos docentes e discentes e apresentamos os dados discutidos teoricamente por filme, criando subtítulos a fim de identificarmos o foco de cada discussão. A organização ficou desse jeito: uma seção com os pontos

de vista docente e discente do filme *Billy Elliot*, outra do filme *Tomboy*, e a terceira com o ensino de Educação Física.

- Realizamos uma nova leitura do material; com isso, sentimos a necessidade de aglutinar os pontos de vista docente e discente em relação aos filmes em um único texto. Em vista disso, realizamos uma terceira análise dos dados buscando novamente um direcionamento e uma aproximação com as categorias dos roteiros. Dessa maneira, os dados da pesquisa ficaram organizados desse modo: o item 5.4. Os filmes (*Billy Elliot* e *Tomboy*), os sujeitos da pesquisa e seu ponto de vista; e o item 5.5. O ponto de vista dos/as docentes e discentes sobre ensino de Educação Física: observando as aulas e entrevistas em grupo a partir dos filmes *Billy Elliot* e *Tomboy*.

#### **4.5. Local e sujeitos da pesquisa**

A escola em que a pesquisa foi realizada é uma instituição pública da rede estadual do Rio de Janeiro, está localizada em Valença, região Sul Fluminense do estado. Desde a primeira visita, a direção da escola foi receptiva e se mostrou interessada em nos receber para que a pesquisa fosse realizada na instituição. Esse foi um dos motivos que nos levou a optar por essa escola. Além disso, identificamos na visita, uma boa estrutura física, com um espaço adequado para a realização das aulas de Educação Física. A escola tem aproximadamente, quinze salas de aula, atende os ensinos fundamental e médio nos turnos da manhã e tarde. As turmas têm um número de estudantes adequado, com vinte a trinta estudantes. Os horários de intervalos das aulas são divididos de modo que os ambientes externos das salas de aula fiquem com menos estudantes, facilitando um maior controle dos corpos.

No que se refere às funções pedagógicas, existe uma direção, vice direção e orientação pedagógica. À primeira vista, percebemos uma certa autonomia dos alunos e alunas no cotidiano escolar, porém, por uma observação mais atenta, foi possível perceber que há mecanismos de controle de forma implícita para que tudo ocorra dentro da ordem, a fim de que os comportamentos, as interações, as brincadeiras, as identidades e toda a rotina da escola decorra dentro do que é esperado pela instituição. Esse controle é exercido por pessoas que trabalham na portaria e na inspeção escolar, atuando na entrada

da escola, nos corredores das salas e nos ambientes externos. Dessa forma, alunos e alunas acabam tendo a sensação de que estão sempre sendo observados, fazendo com que se sintam obrigados a se comportarem como a instituição classifica como o modelo social correto. E a qualquer sinal de fuga do “padrão” estabelecido, podem ser acionados mecanismos de normalização a fim de que esses alunos e alunas transgressores se ajustem à norma.

Sobre os sujeitos da pesquisa, tivemos dois docentes de Educação Física que atuavam no ensino médio da escola participante e seis discentes do primeiro ano do ensino médio. No período de realização da pesquisa, a escola tinha três docentes do sexo masculino que lecionavam no ensino médio na disciplina de Educação Física. Por não ter disponibilidade, um dos docentes acabou não participando das entrevistas em grupo de discussão. Conversamos com os três docentes, eles foram receptivos e interessados em colaborar com a pesquisa, inclusive com os momentos de observação participante, o que nos surpreendeu, visto que esperávamos que eles teriam algum tipo de receio, pensando que poderíamos estar avaliando o seu trabalho a fim de criticá-los. Deixamos claro desde o início que essa não era a nossa intenção e o que queríamos observar eram as interações dos alunos e alunas durante as aulas. Um fator complicador das entrevistas em grupo com os docentes foi a disponibilidade deles, tentamos negociar objetivando reunir os três para a exibição dos filmes e a realização das entrevistas em grupo, em dois encontros, um para cada filme. Por esse motivo, tivemos que reagendar os encontros algumas vezes, e um dos docentes acabou não podendo participar.

A fim de preservarmos as identidades dos docentes, optamos por descrevê-los utilizando o código “D”. Assim sendo, o Docente D1, no momento da pesquisa, tinha trinta e um anos de idade, com nove anos de conclusão da sua graduação e estava atuando na escola há quatro anos. As observações das aulas foram do Docente D1, que se mostrou um docente dedicado, as suas aulas eram bem planejadas e ele tinha boa interação com os alunos e alunas. O Docente D2, durante a pesquisa, tinha vinte e seis anos de idade, tendo concluído a sua graduação há três anos e estava atuando na escola há dois anos.

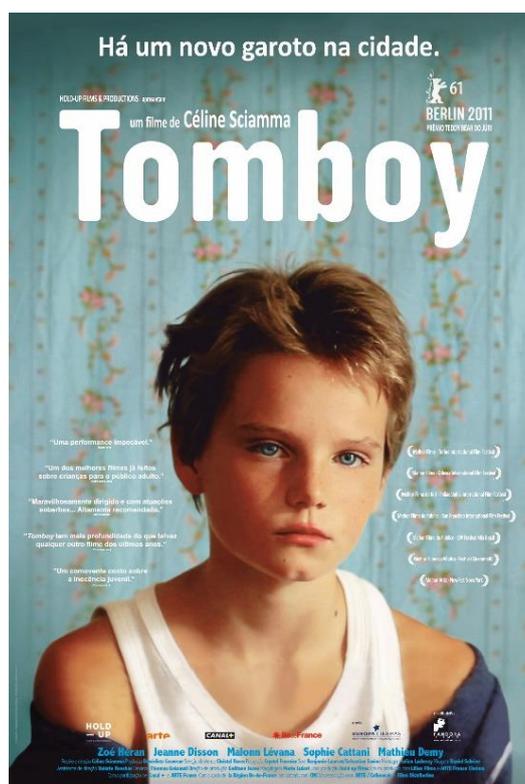
Em relação aos discentes participantes da pesquisa, foram um do sexo masculino e cinco do sexo feminino. No momento da pesquisa o conjunto de discentes tinha uma média de idade de dezesseis anos. Para preservarmos suas identidades, também adotamos um código. Dessa maneira, durante a discussão dos dados da pesquisa, descrevemos cada discente com o código “A”, seguido de uma sequência numérica, o sexo, a idade e o nome

do filme que foi discutido. Essa mesma sequência foi utilizada com os docentes. Assim como aconteceu com os docentes, tivemos dificuldades com agendamento de forma a juntar a turma para a exibição dos filmes e a realização das entrevistas em grupo.

## 5. MODELAÇÃO DOS CORPOS E DAS IDENTIDADES SOCIAIS EM CENAS DO CINEMA: MEDIAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### 5.1. *Tomboy*: corpo, identidade e gênero na escola<sup>15</sup>

Figura 1. Cartaz do filme *Tomboy*



Fonte: *Tomboy* (2011)

O filme que será analisado aqui é o *Tomboy* (2011), dirigido por Céline Sciamma, francesa, atuante também como roteirista. Além do *Tomboy*, ela dirigiu mais três filmes: *Lírios D'Água* (2007); *Garotas* (2014) e *Retrato de uma Jovem em Chamas* (2018). Nos seus filmes, Sciamma traz como foco questões ligadas à adolescência, gênero, sexualidade e identidades que fogem do que a sociedade espera. Uma marca interessante como diretora é a sutileza com que explora temas complexos como os citados e o foco

---

<sup>15</sup> Parte deste texto foi publicado como capítulo de livro "Cinema e Comensalidade", editora CRV, 2016, com o título "Corpos generificados à mesa e na escola em cenas do filme *Tomboy*: entre desejos e prescrições".

em que se dá às relações conflituosas entre os personagens, em sua maioria adolescentes, sem a interferência dos adultos.

*Tomboy* versa sobre a história de uma menina de dez anos, Laure (Zoé Héran), que tem comportamentos e maneiras de se vestir tipicamente relacionadas ao gênero masculino. A história se inicia quando a família se muda para um novo condomínio em uma nova cidade. O motivo de tal mudança não é explicitado, mas o diálogo do pai (Mathieu Demy) com a jovem nos faz crer que essa não é a primeira transferência pela qual passa a família; e mais, que essas mudanças de ambiente não agradam de todo a protagonista. O clima do filme é marcado pelas relações afetivas estabelecidas pelos personagens. A mãe (Sophie Cattani) de Laure está em período final de gestação, o pai se apresenta bastante próximo afetivamente da filha, apesar de trabalhar fora o dia inteiro. A irmã menor, Jeanne (Malon Levana), demonstra grande carinho por Laure. Logo nos primeiros dias, Laure decide sair do seu apartamento para conhecer o condomínio e os novos vizinhos. Nesse momento, conhece Lisa (Jeanne Disson), uma menina do bloco ao lado, para quem Laure se apresenta como Michael. Lisa, então, leva Laure (identificada como Michael) para conhecer o restante da turma. Os fatos que seguem durante o filme são as vivências de Laure no papel social de menino, chamando-se Michael, até o momento em que sua mãe descobre sua condição de se passar por menino e toma algumas atitudes para tentar resolver essa situação.

Mediante esta breve contextualização da trama, apresentamos o percurso da análise do filme *Tomboy* foi estruturado a partir de três diferentes cenários, assim denominados: gênero à mesa; interação entre os pares e o contexto da escola. São encenações descritas como aquelas realizadas por Vanoye (1992) acerca dos planos nos quais ressalta a prática de descrever e analisar como um processo no qual não é possível ignorar a produção dos sentidos presentes na análise em termos das relações entre texto, autor e leitor (VANOYE, 1992). Por outro lado, Aumont (1995) chama a atenção para a nossa reação diante da imagem fílmica que denota uma representação bem mais realista do que realmente consiste este espaço imaginário. Ou seja, exprimimos ver o que na verdade só vemos aparentemente já que o que capturamos é tão somente parte deste espaço. Isto porque a imagem que nos captura como o todo de uma realidade apresenta-se de fato limitada a um determinado enquadramento ao que o autor denomina de *campo*.

Para trilhar e avançar neste percurso de escolhas, assistimos ao filme e selecionamos cenas e trechos relacionados às temáticas eleitas pela motivação da

pesquisa à luz do referencial teórico fundamentado em Goffman (2011a), mais precisamente, em dois conceitos - linha e fachada - que envolvem os encontros sociais, o contato face a face e o contato mediado com outros participantes. Linha, como um conceito, pode ser definido como um conjunto de ações verbais e não verbais com as quais as pessoas expressam suas opiniões sobre uma situação, e a partir disso, fazem uma avaliação em relação aos participantes da interação, assim também, de si próprias. Já o termo fachada, pode ser compreendido como uma reivindicação efetiva que as pessoas fazem para si próprias, como um valor social positivo, pelo o que os outros irão supor que elas assumam durante um contato particular. Para Goffman (2011a, p. 16),

A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma.

As pessoas ao realizarem contatos com outras, tendem a experimentar uma resposta emocional imediata à fachada, incorporando e ligando os seus sentimentos à sua fachada. As fachadas, tanto pessoal como dos outros têm a mesma origem, visto que a quantidade de sentimentos que as pessoas destinam à sua fachada e a forma como devem ser distribuídos esses sentimentos pelas fachadas dos outros, são determinadas pelas regras dos grupos. Goffman (2011a) nos alerta que de acordo com cada momento, explicitamente, a fachada da pessoa é algo que não se encontra inserida no interior ou passando pelo seu corpo, ela está localizada de forma sincrética no fluxo de encontros, manifestando-se somente quando esses eventos são lidos e interpretados para que sejam alcançadas as avaliações que são transmitidas nesses eventos. Dessa forma, a fim de nos aproximarmos do objetivo deste trabalho, iniciaremos uma análise com um pouco mais de profundidade de algumas cenas do filme *Tomboy*, visando à discussão a respeito de corpo, identidade e gênero no que tange às interações face a face que se culminam à mesa.

O filme se inicia com a personagem principal de cabelos curtos, camiseta azul e bermuda observando as árvores pelo caminho e parecendo pensar a respeito da sua vida, em seguida, aparece a palavra *Tomboy* escrita em azul numa tela preta, que logo depois, muda para vermelho, e em sequência, fica azul e vermelho, parecendo querer dizer algo sobre mudanças, transformações...

A palavra *tomboy*, em conformidade com Paulino, Nunes e Castanheira (2013), é um termo norte americano que está relacionado a uma identidade feminina que rejeita as

atitudes consideradas para este gênero, buscando uma aproximação ao que é considerado masculino, tendo em alguns casos desejos de aproximação a características físicas do sexo masculino. Tendo também, significados como uma mulher ousada ou imodesta, uma garota que se comporta como um menino, espirituoso ou barulhento, uma garota selvagem, uma moleca ou uma menina levada. Como a própria apresentação do filme indica, a personagem Laure está vivenciando transformações em sua vida, e com a sua própria identidade de gênero.

Além da construção e afirmação da sua identidade de gênero, a personagem também está passando por uma mudança de lar. Ao chegar nesse novo lar, começa a visitar os cômodos e se depara com o seu quarto na cor que ela escolheu, azul sem nenhum detalhe colorido. Já o quarto de sua irmã, é rosa, cheio de bichos de pelúcia e cores. Essa questão das cores pode mostrar dois mundos distintos, o azul como o universo masculino, e o rosa, como o feminino. Outro fato que aborda essa questão das cores é quando sua mãe lhe dá as chaves de casa com um cordão na cor rosa<sup>16</sup>; Laure, como uma forma de negar esse mundo cor de rosa, definido como feminino, troca o cordão pelo cadarço do seu tênis que é da cor branca, uma cor socialmente “permitida” no universo masculino.

Ao analisarmos e compreendermos as sociedades, com base em Scott (1995), é possível identificar que o modo como a sociedade enxerga essas questões relacionadas à identidade de gênero se dá por um pensamento dicotômico e polarizado, concebendo homens e mulheres como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável, respectivamente, de dominação-submissão. Em consonância com essa análise social e cultural, Bourdieu (2010) por um estudo etnográfico das estruturas objetivas e das formas cognitivas de uma sociedade em que ele classifica como ao mesmo tempo de exótica e íntima, estranha e familiar, que é a dos berberes da Cabília, norte da Argélia, no continente Africano, vai dizer que essa visão dicotômica e polarizada da divisão entre homens e mulheres está “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável e evidente, adquirindo um reconhecimento de legitimação. Bourdieu (2010) entende dessa forma as diferenças entre homens e mulheres na sociedade intermediado por um trabalho de socioanálise do inconsciente androcêntrico que é incorporado e naturalizado que ele realizou junto aos camponeses das montanhas de Cabília, pelas condutas e discursos desses camponeses que representam uma forma

---

<sup>16</sup> Cena em: 00:17:13.

paradigmática da visão “falo-narcísica” e de cosmologia androcêntricas. Deste modo, lançando olhar crítico o autor afirma que

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2010, p. 20, grifos do autor).

No entanto, este argumento pode ser refutado tendo em vista as grandes transformações observadas na sociedade contemporânea no que se refere às identidades sociais, ainda que as marcas do binarismo acerca das representações e relações entre os gêneros se façam presentes. Esta divisão, ainda presente em nossas representações de corpo, mas contemporaneamente questionada, integra a construção de expectativas sociais sobre a maneira como homens e mulheres devem agir. De acordo com cada gênero, são transmitidas formas específicas de interagir socialmente, e fugir dessas expectativas tem gerado uma exclusão social.

### Gênero à mesa

**Figura 2.** Momento de comensalidade no filme *Tomboy*



Fonte: *Tomboy* (2011)

Logo no início do filme é citado o primeiro momento de comensalidade quando Jeanne, irmã de Laure, diz que teve que fazer um piquenique com a mãe porque a mesa ainda não tinha chegado devido à mudança de casa em curso, enquanto Laure almoçou com o pai em um restaurante<sup>17</sup>.

Diante disso, podemos identificar nesse ato de comensalidade comparativamente a uma cena posterior, com o que diz Bourdieu (2010) sobre a forma como são construídas as divisões simbólicas e também reproduzidas como uma ordem social generificada e binária entre homens e mulheres. Nessa visão, cabe aos homens o lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizando todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares; e às mulheres, resta o lado úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, dos trabalhos domésticos, sendo o ambiente privado, escondido, até mesmo, os invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais. Essa identificação pode ser feita a partir da segunda cena relacionada à comensalidade, quando Laure e o pai compartilham a bebida<sup>18</sup>, é nítida a importância desse momento para a construção afetiva entre pai e filha, de uma ética da compreensão humana pelo compartilhamento de confissões, angústias, e também, é possível identificar um entendimento do pai em relação à identidade de gênero de Laure. Isso porque ele não espera e nem exige comportamentos, modos de agir, falar, sentar, entre outras ações dela.

Ainda seguindo os estudos de Bourdieu (2010), o autor aponta que muitas vezes, é esperado para as mulheres posturas que estão carregadas de significação moral, como a negação das mulheres sentarem de pernas abertas e construções de confinamentos simbólicos por sapatos altos, bolsas, cruzamentos de pernas, saias, fazendo com que as mulheres sejam desencorajadas a alguns tipos de movimentos, como a corrida e algumas formas de se sentar. Esse confinamento simbólico acaba tendo como efeito, não só a dissimulação dos corpos femininos, mas o dever de chamar esses corpos continuamente à ordem. Nesta direção, o pai de Laure, na cena de compartilhamento de bebida descrita, rompe com esta lógica e transgride as prescrições que colocam o feminino como externo ao consumo de bebidas alcoólicas, também restrita aos adultos. Há neste caso uma dupla transgressão: de gênero e de geração.

Ao contrário disso, o pai de Laure compartilha com ela sua cerveja, deixando-a experimentar, mesmo sendo alertado por ela mesma que seria errado oferecer cerveja,

---

<sup>17</sup> Cena em: 00:04:25.

<sup>18</sup> Cena em: 00:29:47.

mas que deixaria apenas que ela provasse ao mesmo tempo em que estão jogando cartas. Essa relação se torna tão afetuosa que Laure vai para o colo do pai e adormece.

A terceira e última cena relacionada à comensalidade acontece em um jantar em família<sup>19</sup>, quando todos estão sentados à mesa. É um momento tenso para Laure, dado que sua fachada, a partir de Goffman (2011a), acaba ficando em risco, pelo fato de sua irmã, Jeanne saber que Laure fora de casa, identifica-se como Michael. Isso porque,

Quando uma pessoa está com a fachada errada, ou fora de fachada, eventos expressivos estão sendo contribuídos para o encontro, mas eles não podem ser costurados facilmente ao tecido expressivo da ocasião. Se ela sentir que está com a fachada errada ou fora de fachada, provavelmente se sentirá envergonhada e inferior devido ao que aconteceu com a atividade por sua causa e ao que poderá acontecer com a sua reputação enquanto participante (GOFFMAN, 2011a, p. 18).

Mas anteriormente, Laure tinha pedido para Jeanne que não comentasse nada a respeito de sua identidade fora de casa, preservando assim, a fachada de Laure por uma atitude cooperativa, de modo que fique preservado também o acesso de Jeanne ao convívio com as outras crianças. Com base em Goffman (2011a), isso acontece pelo fato de que cada participante está preocupado, ainda que por razões diferentes, em preservar a sua própria fachada, surgindo naturalmente uma cooperação tácita para que os participantes possam atingir juntos seus objetivos em comum. Dessa maneira, a estratégia utilizada por Jeanne para poder falar alguma coisa foi dizer que fez um novo amigo, o Michael, sendo o seu preferido, e assim, contar como foi seu dia.

### **Interação entre os pares**

---

<sup>19</sup> Cena em: 00:55:38.

**Figura 3.** Interação entre os pares no filme *Tomboy*



Fonte: *Tomboy* (2011)

Laure ao dar uma volta no seu bairro de camiseta branca e bermuda vermelha<sup>20</sup> - uma roupa parecida com a que se espera que um menino use -, é abordada por uma menina que já estava observando-a, assim, ela se apresenta como Lisa e pergunta seu nome, Laure pensa um pouco e diz que se chama Michael, assumindo nesse momento uma identidade de gênero masculina para corresponder socialmente à sua aparência, comportamento e fachada. Após essa apresentação, Lisa leva Michael ao grupo de crianças da mesma idade, começando a se enturmar, com isso, inicia-se também um processo de educação corporal, por ser no corpo o local em que são inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma determinada sociedade, por ele ser o meio de contato primário do ser humano com o ambiente ao seu redor (DAOLIO, 2009).

Isso ocorre quando Lisa e Michael estão olhando os outros meninos jogarem futebol<sup>21</sup>, enquanto Lisa admira Michael, ele observa as técnicas corporais dos meninos durante o jogo, como o fato de tirarem a camisa e de cuspirem no chão. Técnica corporal pode ser definida por Mauss (2003, p. 401) como “as maneiras como os homens, de

---

<sup>20</sup> Cena em: 00:09:30.

<sup>21</sup> Cena em: 00:20:56.

sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Sendo uma série de atos montados, e montados no indivíduo, mas não construído por ele mesmo, mas por toda a sua educação e a sociedade a qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa.

Laure começa a se olhar no espelho, observando suas estruturas corporais físicas<sup>22</sup>, treinando as técnicas corporais aprendidas pela observação dos meninos durante o jogo de futebol. Isso porque “quando ela assume uma imagem do eu expressa através da fachada, os outros terão a expectativa de que ela atuará de acordo com essa fachada” (GOFFMAN, 2011a, p. 19). No dia seguinte, Michael participa do jogo de futebol, colocando em práticas as técnicas aprendidas como tirar a camisa e cuspir no chão<sup>23</sup>. Lisa, ao observá-lo, sente-se mais admiração por ele.

**Figura 4.** Processos de constituição social no filme *Tomboy*



Fonte: *Tomboy* (2011)

No decorrer da narrativa, a maioria dos meninos tem vontade de urinar<sup>24</sup> e como para os meninos isso é considerado como algo “natural”, Michael, sente-se “obrigado” a

---

<sup>22</sup> Cena em: 00:22:53.

<sup>23</sup> Cena em: 00:24:54.

<sup>24</sup> Cena em: 00:27:17.

seguí-los, pelo fato de a manutenção da fachada ser uma condição da interação, mas para isso, procura um lugar mais distante para que ninguém o veja, visto que para se preservar a fachada as ações tomadas precisam ser consistentes com o que se deseja ser, quando alguém o chama, um garoto o vê, Michael se assusta e acaba urinando nas calças, pelo fato de vê-lo com as calças molhadas, Michael foge, decidindo não sair mais de casa com medo do menino ter desmascarado a sua fachada.

Ainda em relação ao jogo de futebol, em cena anterior, Lisa sugere ao grupo a brincadeira “verdade ou consequência”<sup>25</sup>, que não é muito aceita, por ser considerada pelos meninos como uma brincadeira de menina. Os meninos tentam impor o jogo de futebol, deixando claro que é um jogo em que menina não joga, a única coisa que ela pode fazer é ser torcedora. Além disso, durante um jogo de futebol, Lisa ao perguntar se Michael não queria jogar, ela afirma que na condição dela, não tem escolha, dado que eles não querem que ela jogue, porque o futebol não é para as meninas, dizendo que ela é ruim.

Essa passagem reflete a questão abordada por Bourdieu (2010) em relação à dominação masculina, que se impõe como neutra, não tendo necessidade de se explicar o motivo de sua legitimação social, em razão dessa ordem social funcionar “como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça” (BOURDIEU, 2010, p. 18). Como na divisão social do trabalho e na distribuição bastante restrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local, seu momento e seus instrumentos diferenciados, contribuindo assim, para que essa dominação seja mantida e reproduzida na sociedade.

Em outro momento, Lisa vai à casa de Michael e pergunta o motivo dele não aparecer mais<sup>26</sup>; dessa maneira, ele fica sabendo que não existia outro motivo além do fato dele ser visto com a calça molhada. Ela o convida para ir à sua casa. Lá eles se divertem, um tempo depois, ela pede para maquiá-lo, dizendo que ele fica bonito maquiado e no papel de mulher; posteriormente, convida-o para nadar no outro dia. A partir daí, surge um problema, como ficar com roupa de banho e aparentar um corpo masculino? Michael cortou um maiô, fazendo-o virar uma sunga, criando com massinha de modelar um pênis para colocar em sua sunga e poder ir ao encontro do grupo.

---

<sup>25</sup> Cena em: 00:18:35.

<sup>26</sup> Cena em: 00:34:36.

**Figura 5.** A anatomia dos corpos como determinação social no filme *Tomboy*



Fonte: *Tomboy* (2011)

Por muito tempo, conforme mostra Laqueur (2001), a visão de corpo “ideal” que predominava na sociedade era o masculino, tendo um modelo de “sexo único” vigente até o século XIX, visto que o olhar que os cientistas lançavam sobre a anatomia humana, naquela época, fundamentava-se na concepção de que os órgãos masculinos e femininos eram idênticos, porém, durante a formação do feto, se recebesse mais calor vital, os órgãos eram completamente externados, do contrário, com pouco calor vital, ficavam para dentro do corpo. Nessa situação, o homem possuía uma morfologia sexual mais completa e perfeita, e a mulher, era compreendida como uma versão imperfeita, portanto, inferior a esse ideal de corpo. Então, ter um pênis significava “um símbolo de status e não um sinal de alguma outra essência ontológica profundamente arraigada: o sexo real. Podia ser interpretado como um simples certificado, como um diploma de um médico ou advogado, cujo portador tinha certos privilégios” (LAQUEUR, 2001, p. 170). O que parece, é que Laure/Michael ao possuir esse pênis, mesmo que de massinha de modelar, sentiu-se como um “verdadeiro” menino, principalmente quando participou das brincadeiras brutas que exigiam força e conseguiu derrubar um menino, demonstrando a sua força a todas as pessoas que estavam ao redor, ratificando a sua fachada.

Após esse momento, Lisa leva Michael com os olhos fechados para um lugar reservado e acaba o beijando<sup>27</sup>, deixando-o supresso; após alguns segundos, demonstra ter gostado. Em outra situação, Lisa vai à casa de Michael e não o encontra. Ao ser atendida por Jeanne, pergunta sobre Michael, dessa maneira, Jeanne descobre que Laure está se passando por um menino<sup>28</sup>, que fica em um primeiro momento aflita, chegando

---

<sup>27</sup> Cena em: 00:47:18.

<sup>28</sup> Cena em: 00:50:00.

até a pensar em contar para a mãe, mas com a condição de Michael levá-la para brincar, decide não contar, e inclusive, passa a ajudá-lo a preservar sua fachada.

## O contexto da escola

**Figura 6.** Controle social das identidades no filme *Tomboy*



Fonte: *Tomboy* (2011)

Lisa comenta com Michael acerca do início das aulas e a possibilidade de estudarem juntos, mas que ainda não tinha visto o seu nome na lista da turma, já que só existe uma turma na escola local<sup>29</sup>. É nesse momento de período escolar, que em consonância com Rodrigues (2006), alunos e alunas passam por um processo de socialização, no qual os seus corpos precisam seguir modelos de comportamentos determinados. Dessa maneira, aos frequentadores da escola são exigidas expectativas sociais sobre como devem andar, falar, sentar, mostrar o corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, entre outras ações. De acordo com cada gênero, como já relatamos anteriormente, são transmitidas formas específicas de viver socialmente, entre outras características.

---

<sup>29</sup> Cena em: 00:57:12.

E o que podemos esperar da escola e dos frequentadores da escola que receberão Laure/Michael?

Jeanne aparece machucada e diz que um dos garotos a empurrou fazendo com que ela se machucasse. Michael foi verificar o que aconteceu e acabou brigando e batendo em um menino<sup>30</sup>. Depois, a mãe do menino foi até à casa de Michael para conversar com sua mãe. Dessa maneira, ela descobriu que Laure estava se passando por um menino. A mãe de Laure a acorda e a obriga a colocar um vestido azul para ir à casa do menino o qual ela bateu para que todos fiquem sabendo que Michael na verdade é Laure, uma menina<sup>31</sup>.

Em seguida, sua mãe a obriga a ir à casa de Lisa<sup>32</sup>, tendo as seguintes justificativas: “a escola vai começar, não temos escolha, é preciso contar”, “não estou fazendo isso para lhe fazer mal ou para te dar uma lição”, “sou obrigada, entende?”, “não me incomoda que você brinque de ser um menino, e também não me aborrece, mas isso não pode continuar”, “se tem alguma ideia, me fale, porque eu não vejo outra saída”, “você tem uma solução?”

Esses fatos mostram a necessidade de ter uma identidade fixa, em razão da mãe exigir que Laure se reconheça em uma identidade de gênero feminina e responda afirmativamente a uma interpelação estabelecendo um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Com apoio em Louro (2010a), essa inscrição de gênero nos corpos ocorre sempre no contexto de uma determinada cultura, com as marcas que essa cultura deixa, sendo moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Para Foucault (2014), esse dispositivo histórico molda a sexualidade, sendo uma invenção social que se constrói por múltiplos discursos sobre o sexo que regulam, normatizam e instauram saberes que produzem “verdades”. Dessa maneira, os corpos se constituem na referência que ancora por fim a identidade e espera-se que o corpo evidencie a identidade sem ambiguidades, nem inconstâncias.

Após Lisa descobrir que Laure apresenta essas ambiguidades em relação à sua identidade de gênero, sente-se decepcionada e Laure corre para a mata, fugindo dessa realidade. Ela tira o vestido e o coloca em um galho de árvore, ficando entristecida. Logo depois, caminha pela mata e encontra os meninos com Lisa comentando sobre a sua

---

<sup>30</sup> Cena em: 00:58:04.

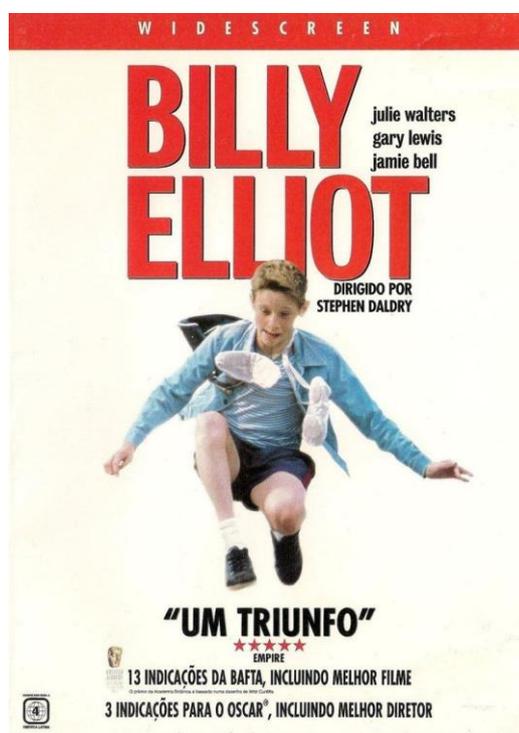
<sup>31</sup> Cena em: 01:05:16.

<sup>32</sup> Cena em: 01:08:25.

situação, quando percebem a sua presença vão correndo ao seu encontro, quando a alcançam, exigem que ela mostre que realmente é uma menina<sup>33</sup>, mostrando que o órgão genital acaba sendo uma “marca” definidora da identidade, é Lisa quem vai verificar e dizer que Michael realmente é uma menina. Ao final do filme, a mãe de Laure pergunta por que ela não quer sair, em seguida, diz que no outro dia começarão as aulas. Laure fica apenas olhando da sacada de sua casa, logo depois, percebe que Lisa está lá embaixo a esperando. O filme termina igual ao seu início, com Lisa perguntando qual é o seu nome, mas dessa vez, ela diz que se chama Laure, em seguida, ela sorri para Lisa.

## 5.2. *Billy Elliot*: a construção social da masculinidade<sup>34</sup>

**Figura 7.** Cartaz do filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

---

<sup>33</sup> Cena em: 01:14:16.

<sup>34</sup> Parte deste texto foi publicado como capítulo de livro “Cinema e Comensalidade 2”, editora CRV, 2017, com o título “Comensalidade e identidade social: a construção social da masculinidade no filme *Billy Elliot*”.

Analisaremos o filme *Billy Elliot* (2000), do diretor britânico Stephen Daldry que trabalhou também na direção dos filmes: *As Horas* (2002); *O Leitor* (2008); *Tão Forte e Tão Perto* (2011) e *Trash - A Esperança Vem do Lixo* (2014). Stephen Daldry começou a carreira como diretor de teatro na Inglaterra, sendo o *Billy Elliot* como o seu primeiro filme que obteve sucesso e reconhecimento. Como diretor, Daldry recebeu três indicações ao Oscar com os trabalhos em *Billy Elliot*, *As Horas* e *O Leitor*. Os filmes do diretor trazem uma característica de explorar a sensibilidade com temas sobre crises de identidades, sofrimento, depressão, tristeza, solidão, vergonha e controle social.

O filme *Billy Elliot*, foco de análise desta seção, passa-se na Grã-Bretanha no ano de 1984, durante a greve dos operários que trabalhavam nas minas de carvão do país, conta a história de um menino de onze anos, Billy (Jamie Bell), que tem como pai (Gary Lewis), um mineiro que vive em Durhan, uma pequena cidade inglesa cujo esporte tradicional esperado para o universo masculino é o boxe. Billy, ao fazer uma aula de boxe na academia, tem sua atenção direcionada à aula de balé que estava acontecendo em outro canto. O garoto descobre que tem um grande talento para a dança, ficando dividido entre sua inesperada paixão pelo balé e os problemas de sua família, que é contra sua nova atividade. O filme traz todas as angústias e aflições pelas quais o personagem passa pelo fato de não seguir um “modelo” de comportamento esperado para os homens.

Utilizaremos, mais especificamente, quatro cenários do filme, quais sejam: Comensalidade e identidade social: o compartilhamento de angústias, aflições e afetos; Construção cultural da masculinidade: culpa, controle e pressão social; Reprodução da violência como forma de afirmação da masculinidade: *habitus*; e Libertação da dominação masculina: mudança de atitudes. Todos esses cenários expressam momentos de interações do tipo face a face entre personagens principais e coadjuvantes.

**Comensalidade e identidade social: o compartilhamento de angústias, aflições e afetos**

**Figura 8.** Momentos de comensalidade no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

Logo no início do filme, Billy já demonstra uma relação afetuosa no que tange à alimentação ao preparar o café da manhã da sua avó<sup>35</sup>. O ato de se alimentar e beber por nutrientes possibilita o compartilhamento de ações que culminam na refeição por meio da cultura (SIMMEL, 2004), como a troca de afetos entre Billy e sua avó. Em relação à troca de afetividade, Jackie, o pai de Billy e Tony, seu irmão (Jamie Draven) apresentam dificuldades de demonstrar afetos. Uma das causas da não demonstração de afeto pode ser pelo receio de mostrarem fraqueza, perdendo assim a imagem viril de masculinidade, como se discutirá posteriormente.

Outro momento de comensalidade, quando estão sentados à mesa Billy, seu pai e sua avó<sup>36</sup>, torna-se propício ao diálogo, que geralmente não ocorre no dia a dia da família. O compartilhamento do alimento à mesa permite esse processo de troca. Assim sendo, o pai de Billy inicia uma conversa sobre Billy fazer balé. Billy lhe pergunta qual é o problema em praticá-lo. Sua avó participa do diálogo dizendo que ela fazia balé. O pai de Billy é assertivo em dizer que “para ela é normal, mas não para meninos! Meninos jogam futebol, boxe ou luta livre. Não essa frescura de balé”. Após este episódio, Billy o questiona por que os meninos são obrigados a praticar luta livre. E para encerrar a discussão e mostrar seu poder de autoridade, o pai ameaça lhe dar uma surra. Mas Billy continua, pois diz que existem bailarinos fortes como atletas, citando Wayne Sleep como exemplo. O pai manda Billy esquecer o balé e o boxe também, que ele deveria só cuidar da avó. Billy reage e o pai responde brutaemente; a cena culmina com Billy saindo correndo pelo bairro.

---

<sup>35</sup> Cena em: 00:02:05.

<sup>36</sup> Cena em: 00:27:08.

Na ceia de Natal, o pai de Billy, por alguns minutos, deixa de lado toda sua imagem de fortaleza, de que não demonstra sentimentos, e deixa à mostra que também sofre, chora e sente saudades da esposa falecida<sup>37</sup>. Isso pode ter acontecido pelo fato de que o ato de compartilhar a comida e a bebida à mesa representa, no imaginário social, um lugar privilegiado da família, da comunhão e da irmandade. Nessas circunstâncias, os alimentos ultrapassam os sentidos materiais e passam a ser considerados como sacramentos do encontro e da comunhão (BOFF, 2008).

Nesse processo de irmandade, Billy e o amigo Michael compartilham a bebida roubada do pai de Michael<sup>38</sup>. Billy diz que está com frio e Michael pega sua mão e a coloca dentro do seu casaco para esquentá-la. Billy pergunta por que ele está fazendo isso. Michael diz que está fazendo porque gosta e, em seguida, dá-lhe um beijo no rosto. Billy lhe pergunta se é gay e lhe diz que só porque gosta de balé não quer dizer que ele é gay. Michael pede para que ele não conte o que se passou ali para ninguém. O compartilhamento da bebida entre Billy e Michael serviu de facilitador de diálogos, de relações, como aconteceu na aproximação entre os dois, que no desenrolar do filme mostraram ter uma amizade sólida.

Sentados à mesa, o pai, o irmão e a avó esperavam por Billy apreensivos pelo fato de ter chegado a carta com o resultado do exame para ingresso na escola de balé<sup>39</sup>. Billy chegou e também se sentou à mesa. Ficaram olhando para a carta, Billy a pegou e correu para o quarto; quando viu o resultado, ficou estático. O pai não aguentou esperar. Entrou no quarto e Billy disse que tinha conseguido. O pai ficou muito feliz e saiu correndo pela cidade para compartilhar com todos e todas o resultado.

---

<sup>37</sup> Cena em: 01:04:30.

<sup>38</sup> Cena em: 01:06:23.

<sup>39</sup> Cena em: 01:32:07.

**Figura 9.** A família de Billy à espera do resultado da prova no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

### Construção cultural da masculinidade: culpa, controle e pressão social

**Figura 10.** Billy entre o boxe e o balé no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

Na primeira relação com o boxe no filme, Billy está numa luta contra um menino; no outro lado do ginásio está acontecendo uma aula de balé com uma música tocada no

piano<sup>40</sup>. Dessa maneira, em vez de Billy lutar, a música acaba sendo mais forte e ele começa a dançar. Imediatamente, seu professor de boxe fala: “o que está acontecendo. Acerte-o. Você está de brincadeira. Vai fundo, mete a pancada. Está parecendo uma garotinha”. Em seguida, seu pai grita agressivamente: “Billy! Acerte-o”. Logo depois, o outro menino o acerta um soco e Billy cai. O professor de Billy o diz que ele é uma vergonha para suas luvas, para seu pai e para as tradições da academia de boxe. Assim, fica de castigo, tendo que ficar socando o saco de areia até depois do horário da aula. Quando os outros alunos do boxe vão embora, Billy fica observando com mais atenção a aula de balé e, em vez de dar socos, começa a dançar com o saco de areia. Ao mesmo tempo que sente vontade de dançar, enfrenta um conflito interno, em razão da sociedade e a maioria das pessoas ao seu redor esperarem que ele seja bruto e lute boxe, mas seu corpo quer dançar.

Diante dessas cenas, é possível percebermos o boxe como um símbolo de masculinidade, tendo o pai e o professor de Billy grande expectativa para que ele reproduza as características que eles entendem que um homem deve ter, como: lutar boxe, ser agressivo, não demonstrar fraqueza e sentimentos, e em nenhum momento manifestar atitudes que possam colocar em dúvida sua sexualidade. Sendo assim, o pai e o professor de Billy estão a todo o momento em vigilância e correção da sua conduta, da sua postura e do seu corpo, examinando-o constantemente. Para Nunes e Assmann (2000, p. 137):

Essa disciplina é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que possibilitam o controle do corpo nos menores detalhes, que garantem a submissão constante das forças do corpo, impondo a esse uma relação de docilidade-utilidade.

Mesmo com toda essa vigilância, com o pretexto de entregar as chaves do ginásio para a professora de balé, Billy se aproxima da aula de balé e uma das meninas, Debbie, pergunta se ele não quer participar da aula<sup>41</sup>. Depois de pensar, decide fazer parte do grupo. A professora o desafia a tirar as botas do boxe e colocar a sapatilha. Billy aceita o desafio e faz a aula. Ao final dessa aula, a professora o convida para a próxima. Billy se sente incomodado, gosta de fazer a aula, mas ao mesmo tempo sente-se como se tivesse

---

<sup>40</sup> Cena em: 00:07:53.

<sup>41</sup> Cena em: 00:10:07.

fazendo algo proibido, que vai ferir sua masculinidade e vai decepcionar sua família e a sociedade.

Essa sensação de estar fazendo algo proibido ocorre pelo fato de existir, com apoio em Bourdieu (2010), um produto social de nomeação e de inculcação de uma identidade social que impõe a todo homem a obrigação de mostrar em qualquer situação sua virilidade. No processo de construção dessa identidade masculina, em conformidade com autor, os homens também estão prisioneiros e vítimas de uma representação dominante, sem terem consciência dessa construção ao longo de toda sua socialização.

Os mecanismos de repressão agem no sentido de naturalizar os lugares sociais, as hierarquias e o modelo de valorização do masculino (força, agressividade, individualismo exacerbado e performance) em detrimento de tudo aquilo que é considerado como feminino (compassividade, generosidade, delicadeza ou suavidade). Ser homem é ser duro e objetivo, é enfrentar os problemas de forma solitária e não comentar suas dúvidas e dilemas com ninguém (nem consigo mesmo). A subjetividade e a discursividade, decididamente, são características femininas, e o homem que se aproxima dessas características, nesta perspectiva, desvia de seu papel tradicional e perde um percentual da sua masculinidade.

A todo momento, essa virilidade que é esperada dos homens é examinada por outros homens e, também, por toda a sociedade, necessitando de validade. Tudo isso, para que seja considerado um “homem de verdade”. Para Bourdieu (2010), os homens durante sua socialização, como em escolas e instituições militares, passam por verdadeiras provas de virilidade, reforçando uma solidariedade viril, como:

[...] os estupros coletivos por bandos de adolescentes – variante desclassificada da visita coletiva ao bordel, tão presente na memória dos adolescentes burgueses –, têm por finalidade pôr os que estão sendo testados em situação de afirmar diante dos demais sua virilidade pela verdade de sua violência, isto é, fora de todas as ternuras e de todos os enternecimentos desvirilizantes do amor, e manifestar de maneira ostensiva a heteronomia de todas as afirmações da virilidade, sua dependência com relação ao julgamento do grupo viril (BOURDIEU, 2010, p. 65-66).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Em estudo recente publicado na página eletrônica do jornal *Folha de São Paulo*, em 20/08/2017, sobre a evolução dos estupros nos registros de saúde, realizou-se pesquisa com dados inéditos do Ministério da Saúde obtidos pela *Folha* que apontam que as notificações de estupro pularam de 1.570 em 2011 para 3.526, em 2016. Totalizaram uma média de dez casos de estupro coletivo por dia. Na mesma publicação, Daniel Cerqueira, pesquisador do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) diz que tudo isso "é a festa do machismo, de colocar a mulher como objeto. O interesse não é o ato sexual, mas sim ostentar o controle sobre o corpo da mulher" (COLLUCCI, 2017).

Em relação à masculinidade, em conversa com Debbie sobre homens que fazem balé, Billy diz que homens que fazem balé são “bichas”<sup>43</sup>. Debbie diz que muitos homens fazem balé e cita Wayne Sleep, dizendo que ele não é “bicha” e que tem um corpo atlético. Há também uma perspectiva de classe social, visto que a dificuldade de acesso das classes populares a outras linguagens e atividades artísticas limitam as escolhas às modalidades que fazem parte do modelo que reproduz o modelo hegemônico masculino. Nas classes populares do Brasil, por exemplo, um menino que não goste de futebol e que desenvolva algum interesse pelo teatro já se coloca em suspenso; sua identidade masculina provavelmente será colocada em questão, mesmo que de forma dissimulada, mediante a uma brincadeira “inocente” ou de uma piada sutil. Como ousa gostar de balé e não gostar de futebol?

A escolha de qualquer atividade que não caiba no modelo hegemônico coloca um peso excessivo em uma escolha que poderia ser banal e cria um estigma acerca do sujeito em questão. A escolha de algo fora do padrão sequer aparece como uma possibilidade e, ao olhar para uma possibilidade “fora do normal”, faz com que o sujeito seja obrigado a rever todo seu processo de construção identitária. Essa negação, que Billy apresenta inicialmente ao balé, pode se dar por todo o processo de aprendizagem pelo qual ele passou, ocorrendo de forma continuada e sutil, ritmada e cadenciada. Assim, uma postura idealizada vai sendo incorporada nos sujeitos, construindo uma identidade masculina. Durante esse processo de construção da identidade vai sendo ensinado, ou melhor, imposto aos meninos

[...] a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... (LOURO, 2010a, p. 61, grifos da autora).

Analisando cenas do filme, podem ser observadas várias imagens sobre a masculinidade sendo colocada em dúvida pelo fato de Billy gostar de fazer balé, como ao final de uma aula de que Billy participou e a professora pergunta se ele voltará na próxima

---

<sup>43</sup> Cena em: 00:14:56.

semana. Billy diz que se sente como um “maricas”. A professora responde dizendo para que ele não se comporte como um<sup>44</sup>.

**Figura 11.** A culpabilização de Billy por gostar de balé no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

Interessado pelo balé, Billy vai até à biblioteca da cidade procurar um livro a respeito de técnicas de balé e a atendente o recrimina, dizendo que ele não pode pegar um livro sobre balé porque a carteirinha dele não permite esse tipo de livro<sup>45</sup>. Dessa maneira, ele aproveita uma distração dela e pega o livro escondido. As dúvidas colocadas pelo fato de Billy gostar de fazer balé expressam-se em vários contextos, como o do pianista, que ao se aproximar de Billy após uma aula, diz ao seu ouvido: “pra mim você era macho!”<sup>46</sup>. Outro contexto em que é colocada em dúvida a masculinidade de Billy foi o momento em que seu pai e seu irmão Tony estão no mercado fazendo compras<sup>47</sup>. O pai diz a Tony que está achando Billy estranho e pergunta sua opinião. Tony ironicamente diz que pode fazer uma lista. Quando o pai de Billy o vê praticando o balé pela primeira vez, fica aterrorizado e o manda sair na hora<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup> Cena em: 00:15:53.

<sup>45</sup> Cena em: 00:19:11.

<sup>46</sup> Cena em: 00:22:39.

<sup>47</sup> Cena em: 00:24:50.

<sup>48</sup> Cena em: 00:26:21.

**Figura 12.** Controle da masculinidade no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

Debbie, conversando com Billy, diz que se ele passar no teste e morar em outra cidade ela sentirá saudades, mas ele não dá muita atenção ao que ela diz. Ela continua com a conversa e pergunta o que ele acha dos dois juntos. Ele diz que não sabe, que nunca pensou nisso. Ela fala que, se ele quiser, ela pode lhe mostrar o bumbum dela. Ele responde que não e vai embora<sup>49</sup>.

Todas essas cenas, em que a masculinidade de Billy é posta em dúvida, ocorrem porque essa identidade masculina precisa ser ratificada sempre, em razão de “o homem ser ‘verdadeiramente homem’ é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública” (BOURDIEU, 2010, p. 64, grifo do autor). E Billy, não corresponde a essa visão construída de masculinidade, por isso sofre.

**Reprodução da violência como forma de afirmação da masculinidade: *habitus***

---

<sup>49</sup> Cena em: 00:53:46.

**Figura 13.** Processos de constituição social no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

No filme, em uma discussão entre o pai de Billy e o irmão acerca do movimento de greve dos mineiros, Billy vê seu pai dar um soco em Tony<sup>50</sup>. Em outro momento, Billy também presencia situações em que seu pai e irmão expressam ações violentas e agressivas, como na hora em que a professora de balé vai até à casa de Billy conversar sobre o gosto e a habilidade de Billy para o balé com a família, dizendo que existe uma chance de Billy fazer um teste para uma escola famosa de balé. Tony ironiza dizendo que só poderia ser uma brincadeira. A professora diz que é muito sério. E Tony diz que seu irmão não vai andar por aí como uma “bichinha”. Em seguida, Tony obriga Billy a dançar em cima da mesa, ordenando: “dance, sua bichinha!”. Depois manda a professora embora e ainda a ameaça de agressão se continuar com essa história de balé. Billy foge para rua e começa a dançar como se estivesse colocando para fora toda a agressividade que tem, sentindo-se mais leve ao parar de dançar<sup>51</sup>. Em mais uma cena de violência e agressão, Billy presencia seu pai quebrar o piano da casa. Billy lhe pergunta se sua mãe não se

---

<sup>50</sup> Cena em: 00:44:24.

<sup>51</sup> Cena em: 00:58:06.

importaria com o piano. O pai o manda calar a boca, dizendo que ela está morta. E assim, termina de quebrar o piano, transformando-o em lenha<sup>52</sup>.

Diante de todas essas cenas de violência e agressividade presenciadas por Billy, analisa-se que, segundo Mauss (2003) todas as formas de expressão realizadas pelo corpo decorrem de um processo cultural de aprendizagem por intermédio das técnicas do corpo, que são transmitidas de sociedade em sociedade, de forma tradicional, sendo realizada por uma série de atos montados nas pessoas. O autor faz um destaque que toda essa construção não se dá exclusivamente pelas pessoas, mas por toda a educação que passaram, pela sociedade da qual fazem parte, de acordo com os lugares que ocupam no meio social em que estão inseridas. Em consonância com as técnicas do corpo, outro conceito, *habitus*, que foi desenvolvido por Bourdieu (2007), que pode ser compreendido como as disposições transferíveis e duráveis por meio das quais as pessoas percebem, pensam, apreciam, agem e avaliam o mundo.

Com base em Stones (2010), a categoria “disposições”, no conceito de *habitus*, significa a variedade de orientações, habilidades e formas duradouras de um saber-fazer que as pessoas, de forma simples, incorporam por um processo de socialização cultural. Podem variar desde formas de comportamento corporal, como a fala, os gestos, os vestuários e maneiras sociais, até conhecimentos e memória coletiva, contemplando também uma grande variedade de habilidades motoras e práticas, assim como maneiras sociais. Conforme as pessoas estão imersas em determinada cultura, vão lentamente internalizando técnicas para se envolverem com sucessos em práticas sociais. Assim, é construído um acervo de recursos latentes ao qual se pode recorrer quando as circunstâncias exigirem. Nessa situação, como Mauss (2003, p. 405) nos mostra, “a criança, como o adulto imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela”.

Assim, Billy, em um momento de dificuldade, tenta resolver seu problema da mesma forma, sendo agressivo e violento com sua professora de balé, usando palavras fortes contra ela, que responde de forma abrupta, dando-lhe um tapa<sup>53</sup>. Logo depois, Billy é consolado por ela em seu ombro. Em outra situação tensa, após fazer o teste para entrar para a escola de balé, Billy sai muito nervoso por achar que não foi tão bem no teste,

---

<sup>52</sup> Cena em: 01:04:40.

<sup>53</sup> Cena em: 00:46:07.

como poderia ter sido seu desempenho. Um menino tenta consolá-lo, e Billy, sem pensar, dá-lhe um soco de forma automática e o agride verbalmente, sem nenhum motivo<sup>54</sup>.

### **Libertação da dominação masculina: mudança de atitudes**

**Figura 14.** Billy se apresentando para o amigo no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

O pai de Billy, após passar a maior parte do filme não aceitando a participação de Billy nas aulas de balé por acreditar que essa prática não faz parte da identidade masculina, ao sair alcoolizado de uma confraternização masculina de Natal, o professor de boxe que o acompanhava percebe que o clube está com a luz acesa. À vista disso, ele presencia e se espanta ao encontrar Billy no ringue de boxe ensinando balé para o seu amigo, Michael<sup>55</sup>. Em seguida, o professor de boxe corre e chama Jackie que, ao chegar ao clube, vê Billy praticando balé com o Michael que usava um tutu, que geralmente é usado por bailarinas. Jackie olha meio atordoado e Michael rapidamente retira o tutu. Billy e seu pai ficam frente a frente, mas dessa vez Billy decide mostrar todo o seu talento e habilidade no balé para o seu pai, que também resolve assisti-lo. Ao término da apresentação, Jackie sai correndo e Billy chorando o acompanha, só que seu pai o manda ir para a casa.

Logo depois, Jackie vai até à casa da professora de balé e a pergunta sobre o valor que precisaria de dinheiro para que Billy pudesse fazer o exame para a escola de balé,

---

<sup>54</sup> Cena em: 01:26:09.

<sup>55</sup> Cena em: 01:08:17.

decidindo, a partir desse momento, apoiar o projeto de Billy de se tornar um bailarino. Jackie diz à professora que é ele quem vai pagar todas as despesas do exame<sup>56</sup>. Desse ponto, Jackie passa a fazer um movimento com seus amigos para arrecadar dinheiro, inclusive, decide sair da greve e voltar ao trabalho na mina pensando em juntar dinheiro para o filho poder fazer o exame. Com isso, passa a aturar os deboches de colegas de trabalho que não fizeram parte do movimento de greve<sup>57</sup>.

Durante o movimento de greve, Tony vê Jackie no ônibus dos trabalhadores e o segue desesperadamente; quando encontra o pai, pergunta o que ele está fazendo. Jackie diz que está pensando em Billy. Tony diz que ele não pode voltar atrás depois de tudo que já passaram no movimento de greve. Jackie diz que Billy só tem 11 anos, que é uma criança. Os dois se abraçam e começam a chorar. Jackie pede desculpas a Tony e diz que precisa dar uma chance para Billy. Tony começa a repensar suas atitudes em relação à negação em aceitar que Billy faça balé<sup>58</sup>.

À noite, na hora de dormir, Tony conversa com Billy e diz que o pai deles tem razão, que se a mãe deles estivesse viva, deixaria o Billy seguir no balé<sup>59</sup>. Ao acordar, Tony faz uma mobilização com o professor de boxe para conseguir dinheiro para que Billy consiga fazer o exame. Inclusive, seu pai penhora as joias de sua esposa para completar o dinheiro da viagem<sup>60</sup>. Após fazer o exame, ter conseguido passar e prestes a ir para a escola de balé, Billy e o pai conversam sobre a viagem e a nova fase da vida de Billy, que diz estar com medo. O pai também diz que está com medo, demonstrando suas fraquezas também. Billy pergunta se ele não gostar, se poderá voltar para casa. O pai, em tom de brincadeira, diz que não, porque seu quarto já estará alugado. Um olha para o outro e começam a sorrir. Billy o derruba no chão, que em seguida, cai também. Eles se abraçam, permanecendo abraçados e sorrindo<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> Cena em: 01:12:20.

<sup>57</sup> Cena em: 01:14:12.

<sup>58</sup> Cena em: 01:15:08.

<sup>59</sup> Cena em: 01:18:13.

<sup>60</sup> Cena em: 01:18:31.

<sup>61</sup> Cena em: 01:36:04.

**Figura 15.** Billy e o pai se abraçando no filme *Billy Elliot*



Fonte: *Billy Elliot* (2000)

Billy se despede da sua professora de balé e diz que vai sentir saudades; ele também se despede de sua avó com um abraço afetuoso. O pai e o irmão, demonstrando grande carinho por Billy, fazem questão de carregar sua mala. Ao ir embora, Billy procura seu amigo Michael, e inicialmente não o encontra. E quando já tinha passado pela sua casa, Michael aparece e Billy corre para falar com ele e se despede com um beijo no rosto, como forma de agradecimento. Quando o ônibus estava de partida, Billy abraça seu pai, e quando o veículo se movimenta, Tony diz algo a Billy, que não consegue entender. Billy corre para a parte de trás do ônibus para tentar ver, mas não consegue entender que Tony havia dito que iria sentir sua falta<sup>62</sup>.

Como foi discutido neste texto e demonstrado por algumas cenas do filme, a virilidade, em conformidade com Bourdieu (2010), é uma noção eminentemente relacional, construída por outros homens, para outros homens e contra a feminilidade, como se fosse uma forma de medo ao feminino, primeiramente dentro de si próprio. Diante disso, a identidade masculina não é só transmitida e produzida, mas também fabrica os sujeitos, e sendo uma prática política, pode ser transformada e subvertida, conforme representado pelos personagens do filme.

Dessa forma, como nos aponta Louro (2010, p. 86), é necessário

[...] adotar uma postura vigilante e constante visando desestabilizar as divisões binárias que geram desigualdades e problematizar a

---

<sup>62</sup> Cena em: 01:37:50.

naturalização da organização social. Isso implica disposição e capacidade para modificar os jogos de poder.

Após passarem por tantos conflitos, mudanças de atitudes e formas de enxergar a masculinidade e a sociedade, ao final do filme, Jackie e Tony mais velhos foram até o teatro para ver a apresentação de Billy. Quando se sentam, encontram Michael, amigo do Billy de infância, que diz que não perderia por nada a apresentação. Jackie fica muito emocionado. Billy recebe o recado de que sua família está na plateia para apoiá-lo<sup>63</sup>. E em um momento de muita emoção, Billy entra no palco para se apresentar e o filme termina com todos sentindo muito orgulho de si próprios, por todas as transformações que passaram, e da coragem de Billy.

### 5.3. *As melhores coisas do mundo*: identidade e diferença no contexto da escola<sup>64</sup>

Figura 16. Cartaz do filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

<sup>63</sup> Cena em: 01:42:27.

<sup>64</sup> Parte deste texto foi submetido e aprovado para publicação como capítulo de livro “Cinema e Comensalidade 3”, editora CRV, com o título: “As melhores coisas do mundo”: identidade, diferença e normalização dos corpos em torno da mesa e na escola (Prelo).

O filme selecionado para ser analisado aqui tem como título: *As melhores coisas do mundo* (2010). É um filme nacional, dirigido Laís Bodanzky que tem em seu currículo, além do filme já citado, outros como: *Bicho de Sete Cabeças* (2001); *Chega de Saudade* (2007); *Mundo Invisível* (2012); *Mulheres Olímpicas* (2013); *Como Nossos Pais* (2017) e *Pedro* (2019). Bodanzky iniciou a sua carreira de diretora com o curta *Cartão Vermelho* (1994) que narra a história de Fernanda, uma menina de doze anos que gosta de jogar futebol com os meninos do bairro. O curta explora a descoberta do grupo de adolescentes sobre seu corpo e sua sexualidade. Uma característica dos trabalhos de Laís Bodanzky é a sensibilidade em os conflitos das relações interpessoais e individuais nas diferentes faixas etárias, buscando romper estereótipos. A fim de nos transmitir mais emoção a diretora costuma promover uma maior aproximação dos espectadores dos personagens e do cenário ao utilizar em seus filmes o recurso da câmera na mão.

O filme *As melhores coisas do mundo* trata de relações afetivas entre familiares, amigos e possíveis amantes, com toda a complexidade que fazem parte dessas situações, na medida em que os desejos e vontades individuais entram em conflito com os valores morais estabelecidos. É preciso pensar também que o filme se passa em dois ambientes de preservação da tradição e reprodução da sociedade, a família e a escola, sabendo que esses espaços são também locais de imposição de modelos estabelecidos, vigilância e controle dos corpos, com possíveis punições para os que não se adaptam ao que é legitimado socialmente como normal e aceitável. Tendo no horizonte estas reflexões balizadoras é que nos propomos a analisar cenas escolhidas desse filme de modo a contribuir para os diversos campos do conhecimento interessados no tema. A análise do filme está dividida desse modo: a comensalidade e os dilemas sociais; identidade e diferença: a masculinidade em foco; e tensões na escola em face da diferença.

A película em questão tem como personagem principal o Mano (Francisco Miguez), adolescente de quinze anos que passa por dilemas dessa fase da vida como namoro, bebidas, consumo de cigarros e a primeira relação sexual. Além disso, nesse processo de construção da sua identidade e visão de mundo, Mano também tem atitudes de preconceito no diz respeito às diferenças, e durante o filme, vai amadurecendo, passando a ter uma atitude de compreensão e luta por respeito. Ele está aprendendo a tocar guitarra com o professor Marcelo (Paulo Vilhena) tentando impressionar uma garota, mas conforme Mano vai amadurecendo isso deixa de ser importante e tocar e cantar passa a ser algo para relaxar com os amigos. Seus pais, Camila (Denise Fraga) e

Horácio (Zé Carlos Machado) estão passando por uma separação, o que torna a vida de Mano bem mais complicada, tanto em sua visão de mundo como a sua própria convivência social na escola. Isso também atinge o seu irmão mais velho, Pedro (Fiuk), porque o pai deles revela e decide viver uma relação amorosa que foge dos padrões impostos socialmente. Carol (Gabriela Rocha) é sua melhor amiga e está apaixonada pelo professor Artur (Caio Blat). Em meio a tudo isso, Mano precisa aprender a lidar com seus conflitos, preconceitos e com os olhares e julgamentos dos colegas de escola.

Em conformidade com Louro (2010a), a escola vem, historicamente, participando da produção de diferenças, distinções e desigualdades sociais por diversos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, o que confere marcas naqueles e naquelas que servirão de modelos a serem seguidos, bem como, propicia possibilidades a quem pode se reconhecer ou não nesses modelos. Para Louro (2010a, p. 62),

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/las que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos(as) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (grifos da autora).

Embora, muitas vezes essas questões não sejam percebidas facilmente, por uma observação mais atenta nas rotinas escolares, é possível enxergar que os corpos dos alunos e das alunas possuem marcas de papéis sociais que acabam sendo determinados pela sociedade. Marcas essas que atuam a fim de que os corpos sejam estimulados a se ajustarem de acordo com “padrões” comportamentais estabelecidos socialmente como “normais”, corretos e que todos e todas precisam seguir. Trata-se do processo de socialização e adestramento dos corpos, de incorporação dos sujeitos de papéis sociais que definirão como eles e elas serão vistos e avaliados no meio social, podendo ser valorizados ou desvalorizados conforme o seu desempenho ao palco da sociedade. Para Goffman (2011b, p. 28), “um ‘desempenho’ pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”, ou seja, o adolescente na escola está construindo o seu papel social e a sua relação com a “plateia” é fundamental na sua organização identitária. Se a escola é um lugar de trocas, experimentações, vivências e afirmações de

identidades, isso fica mais relevante para quem não se adapta aos padrões estabelecidos e, principalmente, para aqueles que ainda não definiram que padrão seguir, qual papel assumir. Ainda em conformidade com Goffman (2011b, p. 24),

Quando um indivíduo ou ator desempenha o mesmo movimento para o mesmo público em diferentes ocasiões há probabilidade de surgir um relacionamento social. Definindo papel social como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um desses pode ser representado pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas.

Essa normalização acaba ocorrendo de forma sutil no cotidiano escolar por construção de fronteiras, limitando a livre expressão dos sujeitos, delimitando o que cada aluno e cada aluna pode e deve fazer com o seu corpo. Mas não podemos esquecer que a escola (ou a universidade, posteriormente) também é o lugar da subversão dos papéis, da reinvenção dos sujeitos, fazendo com que alunos e alunas saiam de casa reproduzindo papéis sociais mais formatados, e que ao longo do tempo passem a vislumbrar outras possibilidades. Ao sair da dominação familiar e entrar no universo da pluralidade de ideias, papéis e possibilidades, muitos alunos e alunas entram em conflito entre sair do papel pré-estabelecido ou assumir uma nova identidade, gerando conflito interno ou com familiares, professores e/ou colegas. A escola é um lugar de percepções, escolhas e definições dos papéis, mesmo que sejam de papéis que vão entrar em conflito com a plateia. Os papéis, portanto, não são fixos ou imutáveis eles são construídos no embate com o mundo social.

O problema colocado no filme é que Horácio, o pai do Mano, deixou de seguir essa sequência ao que a diretora da obra associa a um conjunto de transtornos na vida da sua família. O fato de não seguir essa sequência apresentada por Louro (2016), instituída como norma, faz as pessoas serem consideradas como “anormais”, diferentes e desviantes, como atravessadores ilegais de territórios que escaparam do lugar em que deveriam permanecer, e assim, passando a ser tratados como infratores, sofrendo sanções pelo fato de não se ajustarem às regras que regulam as identidades, e que por isso, precisam ser corrigidos e conduzidas ao modelo padronizado.

O papel central que Horácio<sup>65</sup> ocupava (homem, branco, hétero, pai, de classe média, provedor, chefe da família, professor universitário, etc.) deixa de existir e perde o seu capital simbólico. Ao assumir um papel social que não é homogêneo, monolítico e hegemônico, Horácio entra na categoria dos anormais, dos “excêntricos”, dos marginalizados pela moralidade dominante que não aceita excentricidades ou comportamentos fora dos padrões estabelecidos, fazendo com que Mano também seja classificado nessa mesma categoria. Com suporte em Louro (2013),

A posição central é considerada a posição não problemática; todas as outras posições de sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela. Tudo ganha sentido no interior dessa lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. [...] A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável (LOURO, 2013, p. 46).

Todas essas questões são problematizadas durante os momentos de comensalidade no filme *As melhores coisas do mundo*.

### **A comensalidade e os dilemas sociais**

---

<sup>65</sup> Cabe ressaltar que o nome Horácio vem de um poeta romano que aborda temas centrais dos filósofos epicuristas gregos (que falam da felicidade, da tranquilidade e da busca de prazer). Nas suas obras, ele fala da importância em se aproveitar o presente, *carpe diem*, do reconhecimento da brevidade da existência e da busca pela tranquilidade, *fugere urbem*. É possível que os roteiristas e a diretora tenham pensado nisso quando escolheram o nome do personagem, que é professor.

**Figura 17.** Momento de comensalidade no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Os principais dilemas que envolvem os conflitos interculturais que o filme aborda se dão em momentos de comensalidade, dado que à mesa as pessoas se sentem mais à vontade para colocar situações de tensão e de conflitos que envolvem assuntos familiares. À mesa, face a face, os problemas podem ser discutidos mais ou menos abertamente, as diferenças explicitadas, e os acertos e as conciliações também têm a possibilidade de serem estabelecidos por esses encontros entre comensais. O primeiro momento de comensalidade do filme é o jantar marcado por Horácio para os filhos Mano e Pedro<sup>66</sup>.

O pai prepara uma macarronada com o molho que os filhos gostam a fim de deixá-los mais receptivos, visto que pretende lhes explicar o motivo pelo qual saiu de casa, já que a mesa é lugar de encontro e de afetos. Por intermédio das refeições, uniões podem surgir, pode-se fechar negócios ou apenas reunir a família em torno de um almoço ameno de domingo. Entretanto,

Algumas revelações à mesa tornam a convivência insuportável e basta uma palavra dita fora do tom para azedar a comida e as relações. Dependendo das relações pessoais, o clima tenso ou agradável da conversa dá um tempero à comida e pode torná-la leve ou indigesta, fazendo com que a necessidade biológica seja ignorada e sequer leve em consideração o que está sendo servido. O afeto dá o tempero, aumenta ou diminui a fome, altera o sabor dos pratos. O corpo biológico sucumbe ao corpo afetivo e as paixões da alma alteram o apetite do corpo (FERREIRA, et al., 2016, p. 301).

---

<sup>66</sup> Cena em 00:13:17.

Aproveitando o jantar e o encontro afetivo propiciado pela macarronada ao redor da mesa, Horácio inicia uma conversa com os filhos, mas Pedro logo o questiona sobre quem seria essa mulher que o fez sair de casa. Horácio fica em silêncio e pensativo. Tenta desconversar, já que percebe que o que ele tem para falar mudaria o gosto do molho preparado com tanto carinho. Ele comenta de como está sendo bom ter os filhos em sua casa nova para conversar e matar a saudade, buscando manter um clima amistoso. Continua dizendo que a vida que teve com a esposa foi maravilhosa, fantástica e cheia de amor. Pedro o interrompe e diz o seguinte: “Você sabe o que é mais ridículo? Que você trocou a nossa família por uma mulherzinha, por uma paixão!”.

O pai diz que não é bem assim, tentando fazer com que os filhos entendessem a sua situação. Dessa vez, é o Mano quem o interpela pedindo para que ele fale logo quem é essa pessoa. O pai toma coragem e fala para os filhos: “É aquele meu orientando da faculdade, o Gustavo!”. Mano arregala os olhos e Pedro pergunta: “O que que tem o Gustavo? Peraí, você tá namorando um cara?”. O pai confirma. Sem acreditar no que está acontecendo. Pedro não aceita, xinga e diz: “O meu pai é viado?”. Horácio pede respeito. Eles discutem e os filhos vão embora, deixando o seu jantar de lado, sem entender e aceitar a identidade de seu pai.

Horácio ao decidir se separar da esposa e assumir uma relação homoafetiva com o Gustavo, passa a ser considerado um transgressor das fronteiras de gênero, sendo considerado como um infrator, que deve sofrer penalidades. Isso se dá pelo fato de que

Não há lugar para aqueles homens e mulheres que, de algum modo, perturbam a ordem ou dela escapam. Os custos cobrados desses sujeitos são altos. São-lhes impostos custos morais, políticos, materiais, sociais, econômicos, mesmo que, hoje, a desobediência a essa ordem e o desvio dela sejam mais visíveis e até mesmo mais “suportados” do que em outros momentos (LOURO, 2016, p. 90-91, grifo da autora).

Os filhos não aceitam o relacionamento do pai com o Gustavo, o que fica evidenciado quando Mano, conversando com a sua mãe<sup>67</sup> a respeito do fato do pai querer vê-lo, diz com ironia: “A melhor coisa que podia acontecer para o nosso futuro, sem dúvida, era ter um pai boiola”. A mãe o repreende, questionando o que ele entende da vida. Em resposta, Mano tem o pensamento subsequente: “Em vez de separar, minha mãe não podia ter ficado viúva? Se é pra rolar tragédia, não podia ser uma tragédia normal?”.

---

<sup>67</sup> Cena em 00:27:29.

Como uma forma de desabafo, Mano conta para a sua amiga Carol sobre a situação do pai<sup>68</sup>, ela diz para Mano que o seu pai Horácio é muito corajoso. Diante dessa resposta, Mano pensa: “O pai dos outros ser viado, juro por tudo que é mais sagrado, que não vejo o menor problema, mas o meu pai? Tem tanto pai por aí, caramba! Isso é que nem ganhar na loteria, só que ao contrário”.

O direcionamento para que venhamos a permanecer nos limites de gênero para o qual fomos designados ao nascer e a vigília permanente a que todos estamos submetidos em nossas culturas para que não haja o atravessamento dessas fronteiras são exercidos diariamente pelas instâncias sociais difusas, cujas origens e localização nos escapam como líquido pelos dedos. Nesse sentido, mensagens as mais diversas se espraiam pela sociedade, capilarizando-se cotidianamente, já que as normas regulatórias de gênero e sexualidade acabam sendo exercidas de forma anônima e onipresente, sendo quase impossível a sua identificação. Assim, “a rota programada para a viagem implica reiteração constante dessas normas” (LOURO, 2017, p. 77).

Envolvendo essas questões de identidade masculina e heteronormatividade, Mano e amigos à mesa<sup>69</sup> conversam a respeito de namoro, garotas e outros assuntos do universo masculino. Mano recebe um convite dos amigos para sair à procura de encontros com meninas. Sem dar atenção para o convite dos amigos, fica quieto e pensativo; não quer falar acerca desses assuntos considerados masculinos. Essa postura é vista com estranhamento por seus amigos, que logo perguntam se ele está travado e um outro menino pergunta se ele é gay. Isso acontece pelo fato de Mano fugir do que é esperado para os homens. Como aponta Bourdieu (2010) a respeito das relações amorosas, que na maior parte das vezes são pensadas pelos homens com uma lógica da conquista. Em momentos de comensalidade, por exemplo, homens se reúnem reservando bastante espaço para conversarem e contarem vantagens sobre suas conquistas de mulheres como forma de afirmação da masculinidade.

Em outro cenário de comensalidade<sup>70</sup>, surge entre os estudantes o assunto das chapas que disputam a eleição do grêmio da escola. Estão conversando acerca das propostas concorrentes e Mano comenta que toda a escola é intolerante e não respeita as diferenças, dado que estão acontecendo casos de discriminação, falta de respeito e

---

<sup>68</sup> Cena em 00:32:07.

<sup>69</sup> Cena em 00:20:16.

<sup>70</sup> Cena em 00:41:07.

perseguição aos que fogem dos padrões sociais e ninguém faz nada contra tudo isso; o questionamento se estende também às posturas das outras chapas que não problematizam esses aspectos. Para Miskolci (2015) a escola, historicamente, atua como um espaço de normalização, já que esse é um lugar onde descobrimos que estamos acima do peso ou magros além do esperado, feios, baixos, gagos, negros, efeminados, entre outros padrões coletivos. Como demandas imperativas a nos dizer como deveríamos ser, surgem, inclusive, de forma violenta. Deste modo, almejando fazer emergir discussões sobre essas questões, Mano e seu grupo anunciam uma chapa para concorrer à eleição para o grêmio escolar, incluindo propostas de respeito às diferenças e de diálogo com os diferentes<sup>71</sup>.

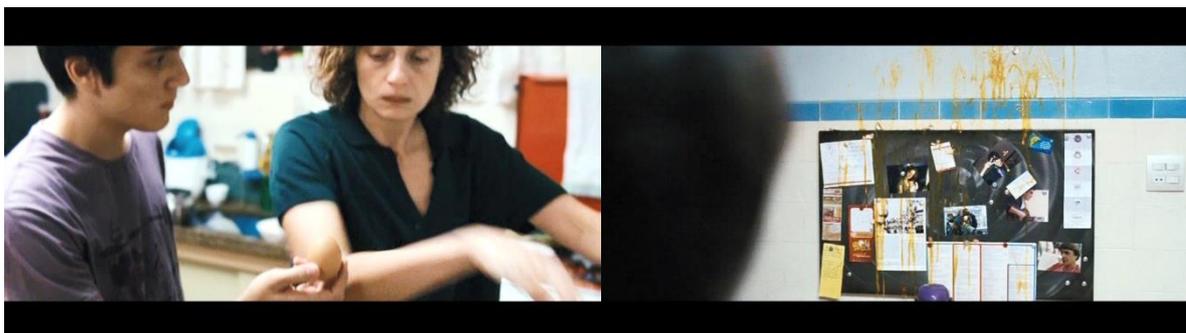
Todos esses conflitos e situações pelos quais Mano e sua família passam durante o filme vêm à tona quando Mano e sua mãe Camila estão guardando os alimentos na geladeira<sup>72</sup>. A mãe amorosa ensina Mano a identificar quando um melão está bom para consumo. Ele responde de forma agressiva mostrando o rosto machucado e diz que a culpa pela agressão sofrida era dela por ter revelado o motivo da sua separação com o marido para uma outra mãe, depois de uma reunião na escola. Nesse momento, cai um ovo que estava sendo guardado. Em um momento de revolta, a mãe começa a jogar os outros ovos no chão também. Mano percebe a tristeza de sua mãe e entrega outro ovo para ela seguir descarregando suas emoções. Outra embalagem de ovos é tomada e os dois começam a atirá-los contra a parede como se tivessem arremessando todos os problemas. Sendo um momento de liberação das tensões e também de compreensão mútua mediada pelos ovos feitos código de comunicação, como uma linguagem vazia de palavras e plena de sentidos de afastamentos e aproximações, de recomposições e exclusões temporárias ou definitivas. Assim, os dois se abraçam e até riem juntos dessa situação.

---

<sup>71</sup> Cena em 01:09:08.

<sup>72</sup> Cena em 01:10:14.

**Figura 18.** A comensalidade como via comunicativa no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Depois disso, Mano cuida da mãe e limpa a cozinha, numa demonstração de carinho, pois com base em Lagôa et al. (2017) essa relação com os alimentos desencadeia diversos afetos e sinais ocultos que, por essa via comunicativa, podem ser revelados. Desse jeito, alianças podem ser refeitas, conflitos se acalmarem, as paixões serem expostas ou se fortalecerem por gestos e olhares mesmo que não haja palavra alguma, como nessas passagens entre Mano e sua mãe.

### **Identidade e diferença: a masculinidade em foco**

**Figura 19.** Mano simulando ser um músico no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Bem no início do filme, Mano está simulando tocar uma música, um rock, de frente para um quadro com uma grande plateia. Sentindo-se como um cantor de sucesso, podendo imaginar que, nessa condição, seria popular na escola e ter todas as atenções voltadas para si. Muitos jovens durante o período da adolescência buscam se integrar em um determinado grupo social e, para isso, procuram agir na maior parte do tempo como as outras pessoas do grupo, seguindo suas rotinas culturalmente estabelecidas a fim de que sejam integrados e socializados coletivamente (ROGRIGUES, 2006). Ao mesmo tempo, esses jovens também são constantemente vigiados, principalmente na escola, passando por um controle social para que não fujam do “padrão” identitário determinado socialmente. O que estava sendo tratado por Mano como um segredo – o motivo da separação dos seus pais – foi revelado e ele passa a sentir na pele as implicações de todo esse processo de fuga dos padrões sociais. Impasses nesse cotidiano adolescente que busca o pertencimento. Além disso, muitos jovens sentem necessidade de se destacar, de serem bem-sucedidos nas suas ações que, muitas vezes, tornam-se o grande dilema durante o processo de construção da sua identidade no ambiente escolar.

**Figura 20.** A construção social da identidade masculina no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Outro conflito que adolescentes enfrentam nesse período é a primeira relação sexual, que o filme também traz nos primeiros minutos quando Mano e os amigos saem em grupo para encontrar com garotas de programa<sup>73</sup>. Com base em Bourdieu (2010), essas ações podem ser classificadas como provas de virilidade que o jovem precisa ser testado

---

<sup>73</sup> Cena em 00:02:36.

e validado por outros homens para que se alcance o status de “verdadeiros homens”. Mano encontra com a garota de programa e esconde que seria a sua primeira relação sexual<sup>74</sup>. Naquele momento, Mano fica nervoso, sem reação e começa a pensar se realmente a sua primeira vez deveria ser daquela forma. Ele acaba desistindo pelo fato de não ter nenhum sentimento por ela. Mas agir dessa forma pode ser um problema diante dos seus amigos.

Em conformidade com Bourdieu (2010), dos meninos é esperada uma compartimentação da sexualidade, sendo entendida como um ato agressivo e, principalmente, físico, valorizando a conquista e tendo como objetivo, muitas vezes, a penetração e o orgasmo. Já para as mulheres é esperado que sejam “socialmente preparadas para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade, que não inclui necessariamente a penetração, mas que pode incluir um amplo leque de atividades (falar, tocar, acariciar, abraçar etc.) (BOURDIEU, 2010, p. 30)”. Essa expectativa de comportamento sexual de Mano se encaixa no que Connell e Messerschmidt (2013) denominam como traços da masculinidade hegemônica, termo criado pelos autores ao apresentarem práticas de várias hierarquias de gênero e classe em relação com a ideia de uma pretensa hegemonia masculina, que não seria única, mas sim normativa. Esse modelo de masculinidade incorpora a forma mais valorizada de ser um homem, exigindo que todos os outros homens se posicionem em relação a ele, além de legitimar ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

Diante disso, a garota que acompanha Mano, na cena citada, percebe e compreende a situação dele. Ele precisa representar o papel da masculinidade hegemônica, que coloca a mulher em lugar de subordinação e o homem em lugar de superioridade, mas percebe que ele não sustenta esse papel de opressor. Solidária com essa necessidade de ele ter que provar para os outros meninos que é um homem de verdade, ela toma a iniciativa e finge gemidos e orgasmo para que Mano não demonstre fraqueza em sua imagem máscula para os outros garotos. No que diz respeito a essa questão da “simulação do orgasmo”, Bourdieu (2010) diz que é uma confirmação da virilidade e de gozo garantido, sendo uma forma suprema de submissão da mulher, correspondendo à comprovação do poder que os homens detêm de fazer com que a interação entre os sexos ocorra de acordo com a percepção masculina.

---

<sup>74</sup> Cena em 00:03:37.

Nesse processo de construção de identidade, Mano ainda não tem a percepção de como é vivenciar uma identidade que foge da norma e também ainda não desenvolveu o seu olhar de empatia em relação ao outro, ou seja, a outra identidade, diferente da sua própria. Por isso, ele fez um desenho ofensivo da Bruna<sup>75</sup>, colocando-a vestida com um terno e com sapatos enormes e abaixo do desenho vinham os dizeres: “BRUNA SAPATA. VAI ENCARAR?”. Mano reproduz comportamentos discriminatórios com as pessoas que são diferentes dele, pelo fato de elas fugirem dos “padrões” esperados.

**Figura 21.** Desenho que Mano fez da Bruna no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Para Louro (2010a), quando a escola oculta ou nega as discussões que envolvem a homossexualidade expressa o objetivo de “eliminá-lo/a” ou evitar que alunos e alunas considerados “normais” os/as conheçam e possam desejá-lo/a. Em vista disso,

A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/a homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2010a, p. 68, grifos da autora).

---

<sup>75</sup> Cena em 00:11:06.

Bruna, ao ver o desenho fixado no mural da escola localizado no pátio, com todas as outras pessoas rindo dela<sup>76</sup>, vai correndo tomar satisfação com Mano com o argumento: “O problema é comigo? Do jeito que eu me visto? Ou por que as meninas me acham mais interessante que você?”. A partir desse evento, Bruna se isola e também é isolada por toda a escola. Miskolci (2015) chama nossa atenção para um olhar não normalizador sobre o mundo. Como exemplo, poderíamos aprender a olhar os nossos próprios fantasmas pelos da Bruna, a personagem do filme, que termina acuada e esquecida em um canto, como um corpo estranho, motivo de chacota na escola, de piadas, risinhos; e que fora da escola, pode sofrer empurrões, xingamentos e outras violências. Diante dessa situação, o autor faz o seguinte questionamento:

Por que ele ou ela está ali neste local do incômodo, do que precisa ser exorcizado pela indiferença ou pela estigmatização, senão porque a sociedade teme algo nele/a? Isso exige exorcizar não esse corpo estranho na sala de aula, mas o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário (MISKOLCI, 2015, p. 65).

Para Mano, Bruna está na condição de “outro”, porque ele parte de uma visão etnocêntrica que coloca todas aquelas pessoas que são diferentes da maneira dele de se situar no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, entre outras características como inferiores, erradas e anormais. Ao mesmo tempo, ele inclui como “nós” todas as pessoas e grupos sociais com os quais têm referenciais em comum, como hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam e reforçam as que ele traz. À vista disso, Mano vê a Valéria, a menina por quem ele está interessado, fumando um cigarro. Para ser aceito e incorporado no meio social dela, a fim de ser percebido como “nós”, Mano compra um cigarro<sup>77</sup> para chamar a atenção, mesmo dizendo depois que fumar é horrível.

Em outra ocasião, numa festa com os amigos<sup>78</sup> Mano encontra Valéria, mas está sem coragem para conversar com a menina. Incentivado pelos amigos, ele, que meio sem jeito, vai até Valéria, enrola-se no que ia dizer e ela o beija. Em seguida, Mano a convida para ir para outro ambiente conversar, mas ela prefere ficar sozinha<sup>79</sup>. Os amigos de

---

<sup>76</sup> Cena em 00:18:16.

<sup>77</sup> Cena em 00:19:31.

<sup>78</sup> Cena em 00:23:22.

<sup>79</sup> Cena em 00:24:57.

Mano, observando de longe, riem dele por seu modo de agir, tratando-a com respeito e demonstrando afeto. Um dos meninos do grupo, o Deco, diz que não era para ter dado muita atenção para a Valéria<sup>80</sup>: “Tem que tratar elas que nem vagabunda mesmo. Elas gostam, Mano! Eu tô falando, porra! Eu peguei a Valéria lá na festa do Girafa, velho! Não fiquei de papinho com ela. Você viu! Eu deixei ela lá sozinha. Porque senão ela ia me deixar sozinho”.

Em outro dia, a fim de ratificar a sua masculinidade, Deco mostra para Mano um arquivo no computador com todas as fotos das meninas que ele já beijou, transou e das que ele foi o primeiro parceiro sexual<sup>81</sup>. Exibe essas imagens como se fosse um troféu, e por isso, sente-se como superior. Com apoio em Bourdieu (2010) essa prática se dá em meio a necessidade de manter em toda e qualquer circunstância a virilidade, reiterando, assim, a condição masculina hegemônica.

Mano começa a enxergar mais de perto o que é ser classificado como o “outro” no processo de produção das identidades e das diferenças. Isso ocorre quando alguém divulga uma foto íntima de Valéria<sup>82</sup> e ela é excluída e isolada na escola. Mano é o único que vai consolá-la, inclusive, vai até sua casa para convidá-la a integrar na chapa que concorrerá ao grêmio da escola<sup>83</sup> em busca de promover diálogos em relação aos conflitos culturais que levam à discriminação no que tange à diferença. Valéria recusa o convite e pergunta se ele foi lá só por causa da chapa. Mano diz que queria saber como ela estava; em seguida, pega o seu violão e tenta tocar uma música, sem ter muito sucesso. Valéria pergunta se ele realmente gosta dela. Eles sorriem, e nesse clima de romance, Mano tem sua primeira relação sexual. Vai embora com um belo sorriso no rosto e se pergunta se está sonhando.

Mas ele acorda desse sonho e, logo em seguida, a escola passa a ser um verdadeiro tormento, o que fica evidente em um diálogo com o pai<sup>84</sup>, quando Mano diz: “Você quer saber o endereço do inferno? O inferno é aqui!”. A escola passa a ser esse suplício para o Mano, como já citado, depois que sua mãe desabafou com uma outra mãe em uma reunião na escola, contando que o seu casamento tinha acabado pelo fato do seu marido estar em relacionamento com uma pessoa do mesmo sexo. Esse segredo, que Mano tanto temia ser

---

<sup>80</sup> Cena em 00:25:36.

<sup>81</sup> Cena em 01:14:09.

<sup>82</sup> Cena em 00:39:23.

<sup>83</sup> Cena em 00:44:51.

<sup>84</sup> Cena em 01:07:03.

divulgado, apareceu em uma discussão em referência às propostas das chapas para a eleição do grêmio no intervalo das aulas<sup>85</sup>. Mano estava observando a discussão entre duas chapas sobre suas propostas para o grêmio, que na percepção de Mano, não eram relevantes para a escola e para os estudantes. Uma dessas chapa, que tinha como nome “chapa grana”, jogava dinheiro na outra chapa. Mano decidiu intervir dizendo que aquilo era ridículo. Aí uma das meninas responde dessa maneira: “E ter pai viado? Não é ridículo? Se jogar dinheiro nos outros é ridículo, ter pai viado é o quê?”.

Mano fica desorientado e sai correndo sem direção para fugir daquela situação angustiante, e vê um grupo de pessoas olhando o mural da escola e rindo. Quando Mano chega perto do mural, vê um desenho, parecido com o que fizera da Bruna, só que agora ele era a vítima. O desenho mostrava dois animais, dois veados: um adulto e outro filhote (como o personagem do desenho animado Bambi) acompanhados da inscrição: “FELIZ DIA DOS PAIS”.

**Figura 22.** Desenho colocado no mural da escola em referência ao pai de Mano no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Em seguida, a blogueira Dri Novaes faz um vídeo sobre a situação do Mano<sup>86</sup> que termina com as seguintes perguntas: “Filho de viado, viadinho é? Você acha que tem dois Bambis na escola?”. Mano sofre discriminação e exclusão na escola, inclusive da Valéria. E essa perseguição não para por aí. Mano encontra na porta do banheiro um desenho de

---

<sup>85</sup> Cena em 01:02:04.

<sup>86</sup> Cena em 01:03:08.

sua família associando-o a imagem de um veado, o pai como travesti, o irmão é posto na condição de drogado e a mãe é apresentada como uma banana<sup>87</sup>.

**Figura 23.** Desenho colocado na porta do banheiro em referência à família de Mano no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

Esse inferno não é uma condição exclusiva do Mano. É lugar-comum em que centenas e milhares de garotos e garotas, como também de pessoas adultas, que de alguma forma estão afastadas das normas regulatórias da sociedade.

A sequência, que acaba por ser legitimada e naturalizada, implica que quem é designado como macho ao nascer deve, necessariamente, se constituir num sujeito masculino e de demonstrar, conseqüentemente, desejo por alguém de sexo/gênero oposto do seu. O fato é que o pai de Mano descumpriu essa norma. Assumiu o afeto e o desejo por uma pessoa do seu próprio sexo. Tornou-se, assim, um sujeito marcado, e sua “infâmia” parece ter o efeito de arrastar junto o garoto (LOURO, 2017, p. 66, grifo da autora).

Para a autora a escola é um dos lugares mais cruéis para se viver formas não hegemônicas de sexualidade, já que as discriminações, o repúdio e os deboches vêm de formas disfarçadas por piadas no recreio, nas paredes do banheiro e nas brincadeiras. Essas marcas nem sempre são fáceis de serem vistas como a violência física, por exemplo, mas podem ser persistentes e duradouras: “as violências do cotidiano, por vezes miúdas

---

<sup>87</sup> Cena em 01:04:58.

e consentidas, se diluem, se disfarçam e se propagam exponencialmente” (LOURO, 2017, p. 67).

Assim sendo, Mano sente as implicações de fugir da norma e dos “padrões” sociais, já que agora ele faz parte do grupo que é considerado como o “outro”, estando do lado oposto da fronteira, que é considerado como os lugares dos maus, falsos, bárbaros, ignorantes. Agora, encontra-se afastado das pessoas que binariamente consideram como “nós”, os bons, cultos, os defensores da liberdade e da paz e que consideram “eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os ‘outros’” (CANDAUI, 2013, p. 29). Em vista disso, todos na escola estão olhando para o Mano com desprezo, rindo e zombando da sua situação, deixando-o isolado e ignorado por não fazer parte do grupo que é considerado como o “normal”. Por isso, Mano espera todo mundo ir embora para sair da escola sem que ninguém o veja<sup>88</sup>. Nem mesmo a Valéria – que havia sido acolhida por ele anteriormente – lhe estende sua mão. Quando Mano a vê fumando<sup>89</sup> em outro ambiente, aproxima-se, pede um cigarro e a convida para ir ao cinema; ela logo recusa o convite, dando a seguinte justificativa:

Foi super legal lá em casa e tudo mais, mas eu não quero nada sério, não quero namorar agora. E, mesmo que eu fosse querer, eu não ia namorar com você, Mano! Imagina que complicado pra mim, sabe? Explicar pros meus pais a situação do seu pai e todas essas coisas sobre o seu pai, entende? Você entende?

Ela vai embora e, imediatamente, Mano pega o cigarro, joga no chão e pisa em cima, como se estivesse colocando um ponto final nesse envolvimento com a Valéria e assumindo a sua própria identidade.

De onde menos esperava, vem o acolhimento que Mano tanto precisava. Bruna, a garota de quem Mano fez o desenho ofensivo no início do filme<sup>90</sup> é quem vai acolhê-lo. Deste modo, Mano, Bruna e Júlio decidem organizar uma chapa para concorrer ao grêmio da escola, e fazem o anúncio da chapa Mundo Livre no pátio da escola. Bruna fala aos alunos e alunas da escola a respeito de situações diante das quais todos fingem que está tudo bem e sobre a necessidade de se discutir a falta de respeito em face dos conflitos culturais que ali se apresentam. Mano complementa com o argumento:

---

<sup>88</sup> Cena em 01:05:04.

<sup>89</sup> Cena em 01:16:54.

<sup>90</sup> Cena em 01:09:08.

Essa escola aqui é um Big Brother do mal, cara! Tá todo mundo vigiando todo mundo. Tá todo mundo com medo de ser o zoadado da vez. Isso aqui é uma bolha sem ar, cara! A gente precisa estourar essa merda dessa bolha.

Os estudantes iniciam, por essa forma, um processo pelo qual vão explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes, promovendo na escola uma educação que fundamentada por Silva (2014) visa a introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir a mesmice e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.

### Tensões na escola em face da diferença

**Figura 24.** A diferença como ameaça da identidade normativa no filme *As melhores coisas do mundo*



Fonte: *As melhores coisas do mundo* (2010)

O processo de ensino e a escola em particular, por muito tempo foram usados como um mecanismo de socialização e, também, como uma forma de normalizar as diferenças, apagando-as e fazendo com que os frequentadores da escola se enquadrassem nos modelos sociais que interessavam aos interesses políticos, econômicos e culturais

dominantes. Em um sentido oposto, Miskolci (2015, p. 55) acredita que uma educação não normalizadora seria

[...] uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.

O ambiente escolar em que Mano e o seu irmão Pedro estão inseridos, conforme aponta Silva (2013), tem em sua gênese dispositivos de governo e regulação moral dos indivíduos e populações, às quais as funções cognitivas e instrucionais se encontram subordinadas. Por causa desse ambiente adverso à diferença, Mano e Pedro<sup>91</sup> sentem medo de que alguém na escola fique sabendo sobre a relação do pai deles com Gustavo. Pedro diz que vai seguir sua vida sem o pai<sup>92</sup>. Mano diz por telefone ao pai que não quer vê-lo e não quer que ele vá buscá-lo na escola<sup>93</sup>. Mas o seu pai Horácio acaba indo até a escola para buscá-lo<sup>94</sup>, Mano rejeita a visita. O pai pergunta se ele quer que ele abandone a função de pai. Mano pergunta se virar bicha é função de pai. Horácio não reconhece essa atitude do filho. Mano questiona o pai e diz que a sua escola é o endereço do inferno, isso porque ser o “outro” representa o oposto do planejado, do normal e do esperado, acaba sendo a diferença que incomoda e aterroriza os mecanismos que regulam os padrões sociais e que promovem uma homogeneização cultural (NUNES, 2016).

Devido a isso, um grupo de garotos da escola que presencia esse diálogo de Mano com o pai<sup>95</sup>, esperam o Horácio ir embora, depois esses mesmos garotos se aproximam de Mano e falam que têm nojo dele, cospem em seu rosto e o agride, enquanto todos os outros estudantes assistem e até incentivam a violência e a agressão. Mano é caracterizado por qualquer coisa que seja radicalmente diferente do grupo de garotos por ter um pai que foge da norma por estar se relacionando com uma pessoa do mesmo sexo, deste jeito, essa diferença passa a constituir uma ameaça real à própria existência da identidade, do padrão, da norma e do próprio grupo (NUNES, 2016).

---

<sup>91</sup> Cena em 00:17:34.

<sup>92</sup> Cena em 00:16:18.

<sup>93</sup> Cena em 00:18:16.

<sup>94</sup> Cena em 01:07:03.

<sup>95</sup> Cena em 01:07:31.

Diante dessa situação, Horácio, conversando com a ex-esposa, Camila, sobre a situação do Mano e como a escola lida com as diferenças<sup>96</sup>, diz o seguinte: “a escola é reça, bitolada. O que tá acontecendo com o Mano é muito sério e a escola não faz nada!”. Ao não problematizar e levar essas discussões para a sala de aula,

[...] o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam do controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis (MISKOLCI, 2015, p. 18-19, grifos do autor).

No que tange ao ensino, o filme traz o professor Artur que leciona Física e estimula um pensamento crítico e questionador nas suas aulas, como no momento em que ele discute sobre as incertezas<sup>97</sup> que podem ser relacionadas à vida e também às identidades, falando para os estudantes duvidarem de tudo, do livro, dele e do mundo, não aceitando o conhecimento pronto e acabado. Com essa perspectiva, o professor de Física incentiva os discentes a atuarem contra a falta de respeito às diferenças<sup>98</sup>, motivando-os a concorrerem a chapa do grêmio para promoverem mudanças no ambiente escolar visando à que todos e todas discentes sejam respeitados.

Outro professor importante no processo de construção da identidade de Mano foi Marcelo, que ensinava violão. Dando apoio para Mano e que acabou se tornando um grande amigo, estando presente nos momentos mais difíceis, aconselhando-o e conversando acerca de sonhos, vida e relacionamentos<sup>99</sup>. Marcelo sempre dava força para que Mano continuasse firme no enfrentamento dos seus problemas<sup>100</sup>. Em momentos tensos, Mano sempre procurava por Marcelo, até que um dia ele não está mais presente. Marcelo tinha partido em busca do seu sonho<sup>101</sup>, mas não esqueceu dele, em razão de ter deixando uma carta para Mano, encorajando-o a fazer o mesmo, enfrentar os seus dilemas e buscar os seus sonhos. Marcelo encerra a sua carta dizendo que para acertar, primeiro é preciso saber o que se está fazendo de errado. Isso foi fundamental para que Mano

---

<sup>96</sup> Cena em 01:13:12.

<sup>97</sup> Cena em 00:28:34.

<sup>98</sup> Cena em 00:40:37.

<sup>99</sup> Cena em 00:42:21.

<sup>100</sup> Cena em 01:05:25.

<sup>101</sup> Cena em 01:17:51.

começasse a refletir sobre suas atitudes, o processo de construção das identidades, do respeito e reconhecimento das diferenças que se fazem presente na escola e na sociedade.

À vista disso, Mano passa a respeitar a decisão do seu pai em viver um novo amor, e nesse processo, também se depara com o amor, percebendo que o seu sentimento pela Carol era muito mais do que só amizade. Assim, o filme termina com o Mano finalmente tocando a sua guitarra e cantando um rock, mas dessa vez, ele não está preocupado em ser famoso ou ter a atenção voltada para si, ele está relaxado, leve, divertindo-se e fazendo algo que gosta e tem prazer, pois conseguiu durante o filme compreender que identidade e diferença caminham lado a lado na vida em sociedade em constante processo de construção e reconstrução.

#### **5.4. Os filmes (*Billy Elliot* e *Tomboy*), os sujeitos da pesquisa e seu ponto de vista**

##### **Corpo e gênero como identidade “biocultural”: os processos de normalização e apagamento das diferenças**

Nas discussões ligadas às questões corporais identificamos nos discursos dos docentes uma visão para o corpo com uma abordagem mais biológica, como palavras citadas como pré-disposição e carga genética, com ênfase em treinamento, repetição, e, quando aparece a questão da constituição social é em uma perspectiva de falta de alimentação, o que poderia prejudicar o personagem do filme, Billy, como exemplo, a desenvolver músculos para se tornar um bailarino, como pode ser vista na fala do Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*):

O corpo do Billy já era voltado para a dança. Ele já tinha uma pré-disposição para a dança, e aí, ele se achou naquele momento para a dança. Claro! O filme não consegue contar toda a história. É um domínio sobre a movimentação corporal, porque vai passando os dias e ele vai melhorando o domínio sobre ele mesmo, porque o balé é um domínio sobre os seus movimentos. Mas tem uma parada que assim, é a constituição social. A família dele passava dificuldade de comida, ele era magro, muito magro, e quando ele vai para escola, ele se torna um ser musculoso, que vai do início do filme até o final, mas na escola ele se torna musculoso, tem alimentação, são padrões sociais, ele sai de um lugar que ele passa dificuldade, e vai pra um local que ele vai ser bem alimentado.

Além disso, os docentes enxergaram também o balé como uma forma do Billy liberar as suas tensões, de expressar as suas angústias e seus sentimentos, como pode ser identificado no discurso do Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*):

Em momentos tensos, o Billy colocava para fora a dança. Nos momentos ruins dele, ele começava a dançar. Eu acho que ali quando ele tava fazendo boxe, eu acho que a pessoa, não sei se posso estar certo ou errado, mas nessa parte da genética, quando ela viu ali o balé, aquela criança já se interessou por aquilo, acho que pela carga genética, ele já deve nascer com uma pré-disposição.

Partindo de uma visão ampliada referente aos aspectos corporais da apresentada pelos docentes que dá uma ênfase maior às características biológicas do corpo, Goellner (2013) defende que não são somente as questões e semelhanças biológicas que definem o corpo, mas também os significados culturais e sociais que são atribuídos a ele. Isso porque o corpo também é construído pela linguagem, pelo o que dele se diz, já que

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo também é a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2013, p. 31).

Ainda dialogando sobre corpo, participantes discentes discorreram que na atualidade o corpo é visto como se fosse um rótulo das pessoas, dado que a sociedade acaba enxergando o estilo da personalidade das pessoas pelo jeito delas se vestirem e com quem andam. Na visão discente, isso impede as pessoas de serem o que elas realmente querem ser, visto que, há um julgamento em relação a tudo que você usa e pelo o que você é. Diante disso, falar do corpo, é falar da nossa identidade porque pelo do corpo as pessoas vão assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, assim, “o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem apreende a cultura por meio do seu corpo” (DAOLIO, 2009, p. 40). Em concordância com essa visão, Sant’Anna (2006, p. 03) entende o corpo como um

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual (grifo da autora).

Conversando sobre o filme *Billy Elliot* e as cenas que mais chamaram atenção, a Discente A5 (feminina, 16 anos, filme *Billy Elliot*) destacou a cena em que o pai do Billy dá um soco no rosto do filho (irmão do Billy). Nessa cena, a aluna associou à forma como o corpo do Billy estava agindo e se expressando, do mesmo modo que em outro momento do filme, quando um menino tenta consolar o Billy e ele reage igual ao pai, dando um soco no menino. Isso se dá pelo o que já foi discutido anteriormente (MAUSS, 2003), de que tanto a criança como o adulto passam imitar atos bem-sucedidos que viram serem realizados por pessoas que confiam e que têm autoridades sobre eles, visto que “o ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros” (MAUSS, 2003, p. 405). Em relação à maneira como essas identidades corporais se constroem e passaram por um processo de incorporação cultural pelo qual o pai de Billy passou e que transmitiu para os seus filhos, a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) disse:

Eu acho que também não é culpa dele, vamos dizer, é tudo do jeito que você é criado, da sociedade que você, vamos dizer, é, você não acha uma coisa certa, mas aí todo mundo fica falando, ah! Mas isso não é certo, não é certo! Isso vai acabar te... Você pode até achar uma coisa certa, mas aí, de tanto a sociedade ficar julgando, ah! Não é, não é, não é! Isso vai acabar, ele vai acabar aprendendo que isso realmente não é certo. Eu acho que realmente não é culpa do pai dele, mas sim do que as pessoas falavam pra ele, do que entrou na cabeça dele. Eu acho que não foi culpa dele, e sim da... Antigamente, era uma outra, a geração era completamente diferente agora, agora, as coisas já tão mais liberais, já tão mais... Então, antigamente, não era normal isso, agora já tá sendo. Então pro pai, ele já foi criado de um outro jeito. Então, pra ele, ele tava querendo mostrar pro filho dele o que ele aprendeu. Então, não é mais ou menos culpa dele. E sim, de como ele aprendeu.

Complementando essa discussão, a Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) explanou que

O pai dele, acho que o pai dele, de ser um pouco machista. De ter crescido com aquele pensamento, se ele é homem, ele vai lutar boxe. E assim, se ele fosse mulher, ia fazer balé, mas como ele é homem, então, ele tinha que mostrar pro filho dele que ele também tinha que ser homem. Mesmo ele não sendo homem e gostando de fazer balé. Tipo, fazer o que eles achavam que era só pra mulher, aquela divisão, mulher faz uma coisa e homem faz outra, quando na verdade, podia ter uma menina ali também que gostasse de fazer boxe.

Esse processo de como o pai do Billy vai incorporando as técnicas corporais ocorre pelo *habitus*, que pode ser compreendido como um produto da história que produz as práticas de forma individual e coletiva conforme os esquemas engendrados pela história (BOURDIEU, 2013). O *habitus* garante a presença desses esquemas engendrados pela história ativamente pelas experiências passadas que acompanham cada pessoa sob a forma de percepção, de pensamento e de ação. Assim, todas as regras e normas sociais são incorporadas e reproduzidas de forma segura pela conformidade das práticas ao longo do tempo. Citando Durkheim, Bourdieu (2013, p. 93) traz um exemplo de como isso se dá:

Em cada um de nós, de acordo com proporções variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, é predominantemente em nós, uma vez que o presente não significa grande coisa se comparado a esse longo passado ao longo do qual nós nos formamos e do qual somos o resultado. Mas, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele é inveterado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Consequentemente, se é conduzido a não levá-la em conta, não mais do que suas legítimas exigências. Pelo contrário, temos das mais recentes aquisições da civilização um sentimento vivo, porque sendo recentes elas ainda não tiveram o tempo de se organizar no inconsciente.

Por isso, podemos afirmar, como base em Soares (2006), Rodrigues (2006) e Vargas (2016), que o corpo revela trechos da história e da sociedade na qual se está inserido, já que cada gesto e cada movimento expressam categorizações sociais, porque a sociedade faz uma leitura dos códigos e símbolos corporais e essa codificação do corpo codifica a sociedade pelo fato das relações entre o corpo e a sociedade serem reações da sociedade com ela mesma.

Acerca das reflexões feitas a partir do filme *Tomboy* ligadas ao corpo da Laure/Michael no filme, o conjunto de discentes mencionou um fato marcante que foi a cena na qual Laure/Michael assiste aos meninos jogarem futebol, observando a forma

como eles se expressavam. A Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) disse que após Michael assistir ao jogo, observar os atos e comportamentos dos meninos interagindo socialmente e treinar no espelho, fazendo um processo de incorporação cultural, para no dia seguinte, colocar em prática todas as expressões corporais no jogo de futebol, foi o momento do filme em que Michael se sentiu mais livre para ser quem ele realmente queria ser. Consequentemente, a Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) complementou que ele se sentiu realmente como um garoto, tirando a camisa e cuspindo no chão.

Quanto a esse processo de construção social, que são constituídas por interações sociais e das influências que vão atuando na formação das pessoas, o Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Tomboy*) comentou que as identidades se manifestam de diversas formas de acordo com o contexto social em que a pessoa se encontra porque

Tem diferença, tanto na hora de se moldar a identidade, como na hora de se mostrar, né? Porque é, tipo assim, na hora de moldar é porque vai vendo as pessoas ao redor e tenta, sei lá, se enquadrar em algum meio, e na hora de se mostrar, muitas vezes, ela fica com medo de se mostrar, com medo de preconceito que as pessoas podem ter (Discente A1, masculino, 16 anos, filme *Tomboy*).

Esse processo de incorporação, relatado pelos discentes participantes da pesquisa, pelo qual Michael aprendeu a forma como os meninos se expressavam a fim de se apropriar dessa cultura, ocorre, com base em Bourdieu (2013), por um princípio gerador que é duravelmente acrescido de improvisações reguladas, chamado pelo autor de *habitus*, agindo como um sentido prático que promove uma reativação do sentido objetivado das instituições, mediante a um

[...] produto do trabalho de inculcação e de apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir sob a forma das disposições duráveis e ajustadas que são as condições de seu funcionamento, o *habitus*, que se constitui ao longo de uma história particular, impondo a sua lógica particular à incorporação, e por quem os agentes participam da história objetivada nas instituições, é o que permite habitar as instituições, se apropriar delas na prática, e assim mantê-la em atividade, em vida, em vigor, arrancá-la continuamente do estado de letra morta, de língua morta, de fazer reviver o sentido que ali se encontra depositado, mas impondo-lhe as revisões e as transformações que são a contrapartida e a condição da reativação (BOURDIEU, 2013, p. 94-95).

Outra cena do filme que chamou atenção dos docentes participantes da pesquisa, foi a que a Laure pegou um maiô e o transformou em uma sunga, e em seguida, usou uma massa de modelar para simular um órgão reprodutor masculino a fim de poder ir tomar banho de rio com os colegas. Durante a conversa a respeito dessa cena, o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Tomboy*) comentou sobre o que representa ter um pênis em nossa sociedade, ele disse que representa o símbolo da masculinidade, que isso gera certos privilégios, como as empresas pagando mais para os homens, que acabam tendo mais direitos que as mulheres, estando o homem como a figura de poder, sendo o símbolo de poder da relação. Representando uma sociedade falocêntrica, na qual se desenvolve com

A típica perspectiva do homem e da mulher. O homem pode tirar a camisa, é, pode agir de maneiras. Ali no filme é mais isso, tirar a camisa, jogar bola sem camisa, e a menina não pode tirar. Tipo assim, o menino tem um time sem camisa e com camisa. E aí, ela fica com vergonha e depois ela vai e fica olhando pro corpo sem camisa, na frente do espelho. Vai jogar bola com os meninos e ela tira a camisa. Ela corta o maiô dela, faz uma sunga, pega a massinha de modelar e faz um pênis. Então, assim, ali ela, ela tá, o corpo é retratado de uma maneira masculinizada no filme, né, cara? Tipo assim, totalmente voltado pro homem, ali! Ela ficando sem camisa, jogando com os outros meninos. A outra menina se interessando por ela, porque ela tá tomando uma atitude mais de, mais masculina, entendeu? Quando briga, mostra, assim, a briga entre meninos, e a outra garota fica olhando pra ela, assim, meio que, eu pensei, assim, meio que gostando, da briga, vendo que ela era, mais, forte e isso e aquilo, mas eu percebi mais ou menos isso (Docente D2, masculino, 26 anos, filme *Tomboy*).

Essa sociedade falocêntrica, como foi citado pelo Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Tomboy*), na concepção de Laqueur (2001), pode ser compreendida com uma sociedade em que as criaturas que possuem um pênis eram considerados meninos e passavam a ter todos os privilégios e obrigações que essa condição permitia, já as mulheres, eram relegadas à categoria inferior de meninas, visto que “pertencer a um sexo ou a outro dava à pessoa o direito a certas considerações sociais, como o fato de ter origem nobre dava o direito a usar arminho, segundo as leis suntuárias de vestimenta” (LAQUEUR, 2001, p. 171).

Para Bourdieu (2010), essa diferença entre homens e mulheres que ocorre pela anatomia dos corpos é uma tentativa de identificar no corpo das mulheres uma justificativa do estatuto social que lhes é imposto, utilizando argumentos de oposições tradicionais entre interior e exterior, sensibilidade e razão, e passividade e atividade. Assim sendo, “as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são

uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher” (BOURDEIU, 2010, p. 24).

Além disso, os docentes trouxeram para a conversa casos de estudantes que não se identificavam com o sexo atribuído ao nascimento e como esse processo se deu no ambiente escolar, como o caso de uma menina com as mesmas características da Laure do filme *Tomboy*, que se identifica com uma identidade de gênero masculina, e por isso, acaba tendo dificuldades de interação no ambiente escolar. Com base nos relatos dos docentes participantes da pesquisa, essa menina só conseguia interagir na escola com um grupo muito pequeno de pessoas, pois era vista com indiferença pelos outros alunos e alunas. Durante as aulas de Educação Física, ela não conseguia realizar as atividades com outras pessoas. As únicas pessoas que interagiam com ela nas atividades eram estudantes que também fugiam dos estereótipos sociais, e que por isso, também tinham as mesmas dificuldades de interação por serem excluídos, formando, assim, um grupo que ficava isolado do resto da turma e da escola. Sobre esse isolamento e as dificuldades de interação com a turma, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*) descreve o seguinte:

Então, tem essa questão, de um pouco de isolamento. Você vai fazer uma atividade em grupo, ela faz com aquele grupinho ali que ela tá acostumada. Você não vê um envolvimento muito grande com os outros grupos, nem dos outros grupos com ela. Trabalho, você não pode passar trabalho em grupo que ela faz sempre com as mesmas pessoas. Mas com... Oh! Tem três meninos e duas meninas. E mesmo assim esses dois meninos que se relacionam com ela, também são meninos que são assim um pouco excluídos, que são mais tímidos, então às vezes, se relacionou com ela até pra se unir ali.

Essa dificuldade de relacionamento de um estudante ou uma estudante que não cumpre a sequência heteronormativa entre sexo-gênero-sexualidade acaba sendo considerado como desviante. Essa diferença causa um estranhamento das pessoas, mesmo que esses “outros”, os diferentes estejam tão perto de nós, e até mesmo dentro de nós, as pessoas não estão acostumadas a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles (CANDAUI, 2013).

Para Miskolci (2015), a escola até hoje atua por intermédio de um conjunto de técnicas para fazer com que o “outro” seja do jeito que a sociedade deseja, sendo usada para promover uma socialização que era também uma normalização e apagamento das diferenças, enquadrando alunos e alunas nos modelos que interessavam aos interesses

políticos. Desse modo, a escola passa a ter uma atuação autoritária, normativa e violenta, uma vez que se “aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você” (MISKOLCI, 2015, p. 53).

Por outro lado, Silva (2014) faz um alerta que mesmo quando explicitamente o “outro” é ignorado e reprimido, a volta do “outro”, do diferente, é inevitável, o que implica o surgimento de conflitos, confrontos, hostilidades e até violências, já que “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p. 97). Consequentemente, essa postura leva a um afastamento em relação ao “outro” que se encontra na condição de diferente, como no caso citado pelos docentes em seus relatos, dado que

[...] os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem (LOURO, 2016, p. 17).

Isto posto, surgiu também um debate sobre a importância do nome social na escola. Para os docentes, o uso do nome social na escola pode contribuir para amenizar a exclusão e a indiferença, como aconteceu no caso relatado acima. Eles também comentaram que já presenciaram casos nas escolas em que trabalham de algumas barreiras para que o nome social fosse aceito, inclusive, alguns docentes que não enxergam a importância do nome social, achando que é besteira. Desse modo, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*) disse que

O homem quando se veste como mulher, já é mais fácil, você consegue perceber, a voz, né? É, tem a parte física, que é um pouco mais forte, mesmo se vestindo de mulher, é um pouco mais forte, mas ele ali, cara! No caso, não dá pra perceber, não! Mas aí, aí tem a importância do nome social. Chegou numa faculdade lá, se tá com o nome de batismo dele, e ele se veste como menina, todo mundo vai ficar questionando, perguntando, querendo saber, por que isso? Por que aquilo? Por que que você é assim? E se ele chega lá com o nome social dele, fica na dele, e quer abrir somente pra aqueles caras que, mulher ou homem, que ele

quer realmente, é, compartilhar aquela questão da vida dele. Normal, pro resto vai passar.

Com base em Louro (2016), é possível dizer que essa negação de alguns docentes em reconhecer a importância de adotar o nome social de um aluno ou aluna pode ser como uma tentativa de sustentação da normalização da vida dos indivíduos e das sociedades a fim de garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma. Isso porque

A forma “normal” de viver os gêneros aponta para a constituição da forma “normal” de família, a qual, por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual e, conseqüentemente, sobre a heterossexualidade. É evidente o caráter político dessa premissa, na qual não há lugar para aqueles homens e mulheres que, de algum modo, perturbem a ordem ou dela escapem (LOURO, 2016, p. 90, grifos da autora).

O uso do nome social acaba sendo uma resistência à norma, podendo ser compreendido como um sinal de desvio, de anormalidade e de estranheza, mas também pode servir de estímulo para que a escola problematize a questão, possibilite o diálogo e o respeito às diferenças, e assim,

Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar a reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de resignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (MISKOLCI, 2015, p. 67).

Inspirado pelo filme *Billy Elliot*, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*) revelou uma situação na qual vivenciou, sobre uma apresentação de balé que assistia com um amigo, em que notou que só tinha menina, perguntando para o seu amigo qual seria a sua reação se tivesse um filho seu naquela apresentação. O que nos chamou atenção foi a sua resposta na qual dizia que ele acredita que um pai ou uma mãe não deixaria o seu filho participar de uma apresentação de balé por proteção, para que o filho não passe por uma situação de constrangimento, e, também, seja poupado de situações vexatórias pelo fato de ter participado daquela apresentação, pensando em evitar problemas nas relações sociais com os seus pares, principalmente, no ambiente escolar. Como pode ser melhor entendido na seguinte narrativa:

Eu acho que ainda existe muito preconceito em cima disso, e muito! Por exemplo, você imagina um filho seu dançando balé? Se coloca na situação daquele o pai? Se tem um filho homem dançando balé? Acho que num primeiro momento, pelo o filho sofrer muito preconceito, às vezes, ali o pai mesmo não sendo preconceituoso, ele vai de alguma forma querer proteger o filho, tirar o filho dessa situação para que ele não sofra aquele preconceito. Acho que isso que vai acontecer. Mas aí você vê que no início do filme todo mundo na sociedade é preconceituoso. Até o cara mesmo que tocava o piano. Você viu? Ele tá tocando o piano ali só pra ganhar o dinheiro dele. Você vê que ele também tem preconceito. Ele ajuda ali nas aulas, e ao mesmo tempo é preconceituoso (Docente D1, masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*).

O que faz um pai, uma mãe ou qualquer outra pessoa agir da maneira como a descrita acima pode ser o fato de que para um menino ser considerado um “homem de verdade”, ele tem que impor o seu poder aos outros meninos e a si mesmo, deixando de lado a sua própria afetividade (MISKOLCI, 2015). Desse modo, muitos meninos precisam deixar de lado atitudes carinhosas e práticas que demonstram mais os aspectos afetivos e sensíveis, como o teatro, a pintura, a dança e o balé para adotarem “expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho entre homens tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado” (MISKOLCI, 2015, p. 11).

Essa proteção relatada pelo docente, que o pai ou a mãe tem de não deixar um menino fazer balé acaba sendo uma forma de preservar um modelo de masculinidade hegemônica relatado no parágrafo anterior, de que um “homem de verdade” não pode demonstrar a sua afetividade, pois como já discutido, Bourdieu (2010) e Connel e Messerschmidt (2013) dizem que a virilidade é uma noção que é construída socialmente diante de outros homens e que precisa a todo momento ser lembrada e demonstrada para outros homens, para que seja validada. Talvez, essa seja a maior preocupação desses pais. Esse medo, de certa forma, contribui para que esse modelo de masculinidade hegemônica seja reproduzido.

No que diz respeito a esse processo de reprodução da masculinidade, a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) comentando a cena em que o Billy reproduz atos violentos como resposta de conflitos, agindo da mesma forma como seu pai e seu irmão, após um teste que Billy acreditou que não foi bem, agride um menino que tenta consolá-lo. Para a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) na cabeça do Billy, o balé não era coisa de menino e quando ele viu um outro menino sendo educado com ele e querendo saber como ele estava, pensou em agredi-lo e agiu de forma automática,

agredindo o menino, como o pai dele fazia. Para ela, o Billy agiu dessa forma pelo fato de querer mostrar que mesmo fazendo balé, ele era homem e que aquilo não afetava a sua sexualidade e masculinidade.

Em outro momento no filme que Billy passou por conflitos ligados à masculinidade, no posicionamento da Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*), foi

Quando ele viu a menina dançando balé, que ele viu. Quando ele tava lutando boxe, ele tava tentando se encaixar no que a sociedade queria, no que o pai dele tava colocando a família toda, quando ele começou a ver que ele não tava indo muito bem no boxe, que não era aquilo que ele queria, que ele viu as meninas dançando, ali ele percebeu, e ele já vivia dançando antes, foi o que o pai dele falou no filme, ele saía do colégio dançando, andava na rua dançando. Então, ele gostava de dançar, quando ele viu aquilo, e a professora chamou, a menina, fez o convite pra ele que ele começou, acho que ali que ele percebeu o que ele queria.

Billy se comporta dessa forma, com fundamento em Baubérot (2013), negando o seu gosto pelo balé e tentando afirmar a sua masculinidade para a sociedade porque ele precisa que as pessoas ao seu redor, principalmente os outros homens, validem a sua virilidade, construindo para isso diversos ritos pelos quais os jovens têm que ser testados e aprovados para se inserirem na comunidade de homens adultos e serem considerados machos. Baubérot (2013, p. 191) complementa dizendo que

Definitivamente, se o menino se torna homem, é porque, à medida que se realiza o lento trabalho de maturação biológica, as instituições que participam de sua socialização encarregam-se de transmitir-lhe o hábito viril, isto é, o conjunto de disposições físicas e psíquicas que lhe permitirão desempenhar seu papel de homem uma vez chegada a maturidade.

### **Identidades de fronteiras: os mecanismos de biopoder**

No debate em relação à construção das identidades, com base nas discussões acerca do filme *Billy Elliot*, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*) comentou sobre como a mídia tem influenciado nesse processo de construção identitária, visto que para ele a mídia tem contribuído para as pessoas serem assexuadas e/ou a gostarem de todos os gêneros. Fazendo que passe a ser normal as pessoas se relacionarem tanto com menino como com menina. Essa questão pode ser identificada no relato do

Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*) em uma discussão que teve com a namorada:

Aí, ficou eu e minha namorada lá em casa discutindo por mais de duas horas e a gente não entrava num acordo. Ela achava, tipo assim, que a gente tem que aceitar tudo. Eu não sou preconceituoso, mas eu também, tentando colocar na cabeça dela que eu acho que a mídia também tem influenciado em muita coisa errada. Tipo assim, na minha infância, por exemplo, eu tenho amigos meus que são homossexuais. Nasceu, cresceu junto comigo, brincava junto comigo, e a gente nunca tinha preconceito. Você vê que aquele homossexual antigamente já nascia homossexual. Desde pequenininho ele já tinha aqueles trejeitos dele, já gostava. Você via que ele desde pequenininho já seria uma pessoa homossexual. Hoje em dia, eu não acho, por exemplo, que um menino, se é meu filho, por exemplo, tá brincando com uma boneca eu vou lá e vou tirar a boneca e vou dar um carrinho na mão dele. Entendeu? Mas eu não sei, é complicado! Mas também, eu não daria uma boneca para o meu filho brincar, se tá entendendo o que eu tô falando? É isso que eu tava discutindo com a minha namorada. Eu não daria uma boneca, se tiver um carrinho e uma boneca e ele pegasse a boneca pra brincar, eu não ia brigar com ele, mas eu não ia na rua, na loja comprar uma boneca e entregar pra ele. Eu daria um carrinho.

Essa preocupação do Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*) se dá por uma visão de que as identidades sexuais e de gênero seriam fixas e estáveis durante toda a vida, entretanto, Louro (2013) afirma que os corpos estão longes de ser uma evidência segura das identidades, uma vez que as pessoas e a sociedade estão em constante processo de transformações e alterações que são experimentadas durante a vida. Hoje, provavelmente, os investimentos nos corpos são mais amplos e radicais do que em outras épocas. Esses investimentos ocorrem

[...] através de roupas, adornos, perfumes, tatuagens, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, modelagem, dietas, hormônios, lentes... Tudo isso torna cada vez mais problemática a pretensão de tomá-los como estáveis e definidos. Tudo isso torna cada vez mais impossível a pretensão de tomá-los com naturais (LOURO, 2013, p. 51).

Esse ponto de vista da fixação da identidade a um gênero acaba ocorrendo também em relação aos brinquedos das crianças, como foi citado acima pelo docente, gerando uma divisão entre brinquedos que sejam específicos para meninos e para meninas. Dessa forma, com fundamento em Baubérot (2013), os brinquedos, sendo um suporte material privilegiado da infância, passam a ter uma importância no aprendizado das distinções de gênero e na interiorização do hábito viril pelo jovem menino. Desde o século XIX,

[...] o sucesso da indústria de brinquedo encorajou a generalização de tipos de modelos tendo forte conotação sexuada. As meninas são destinadas bonecas, enxovais e casas em miniatura que apresentam os atributos da feminilidade: maternidade e cuidado com o lar. Aos meninos são direcionados objetos ou atividades considerados especificamente masculinos: trens, automóveis e aviões de madeira ou de lata, jogos de bricolagem ou de construção e, obviamente, os brinquedos de guerra (BAUBÉROT, 2013, p. 193-194).

Os brinquedos, mesmo não sendo construído com o objetivo de promover uma separação de gênero, torna-se um instrumento de iniciação à virilidade levando os meninos aos espaços públicos, enquanto as meninas, são estimuladas a explorarem espaços privados, como os brinquedos que simulam tarefas de serviços do lar. Além dessa influência dos brinquedos, os docentes relataram sobre como durante esse processo de construção identitária as pessoas são direcionadas a ocuparem determinados papéis sociais, desde pequena as crianças são estimuladas:

Vai fazer a faculdade, vai arrumar um bom emprego, vai ser uma pessoa boa, vai ser um pai de família bom. Tipo assim, a pressão vai ser desde criança. Você já nasce, tem que torcer pra um time, pelo menos eu, eu teria que ser América, mas eu sou flamenguista, mas já nasce tendo que torcer pra um time, você já nasce tendo que aprender a andar. Vamos, tem que andar. Quando você vai andar? A criança já é instruída a andar. Vai engatinhar, ah! Que bonitinho, vamos engatinhar. Aí, coloca pra engatinhar. Aí, vem andar. Vamos falar. Aí tem que falar certo. Agora não pode mais falar errado. Agora vai estudar, vamos aprender a ler. Vamos aprender a contar. Então, assim, acho que essa construção vem das crianças, desde quando você nasce (Docente D2, masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*).

Para Goellner (2013), o processo educativo atua no corpo das pessoas, realizando ações minuciosas de controle sobre seus movimentos, atitudes, sentimentos e comportamentos; e a escola passa a ter um papel importante nesse controle para que determinados modelos sociais, hábitos e valores sejam incorporados por esses corpos, preparando os sujeitos morais e fisicamente eficientes para reproduzir os signos, as normas e as marcas corporais de uma sociedade industrial. Isso ocorre, em consonância com Oliveira e Silva (2013, p. 121),

[...] de forma incontestável, rotula-se, estigmatiza-se, pune-se e reprime-se os desvios, a desobediência e a anormalidade. Estabelece-se, através dos mecanismos vários de marginalização, um poder que é

ao mesmo tempo tanto mais forte quanto, sempre que possível, mais sutil e tanto mais indiscutível quanto mais seja legitimado pelas forças sociais que estabelecem, graduam e mediam o saber. [...] Através de legitimação de estatutos, protocolos e padrões pautam-se práticas, códigos de ética, leis, regulamentos, todo o aparelho administrativo, repressivo e normativo que permeia todas as relações entre todas as pessoas, todos os cidadãos e suas instituições, inclusive as que, muitas vezes ingenuamente, se acreditam como contrapostas ao poder hegemônico.

No que tange à discussão sobre a fixação das identidades, a Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) apresenta uma ideia contrária de identidade pronta, acabada e imutável, tocando na questão de como as pessoas sofrem influência no processo de construção das identidades, como é possível ver:

Eu acho que ele (Billy) tenta se moldar um pouco. Igual quando ele tava em casa, ele tinha que se mostrar que ele tava indo pro boxe, sendo que ele tava indo pra aula de balé. Então, ele meio que mudava o jeito dele em casa, mesmo fazendo as coisas escondidas, tentando ensaiar, mas acho que ele chega em casa, ele mostrava, tentava mostrar pro pai dele que ele tava fazendo boxe, quando na verdade, ele tava fazendo balé. Então, ele se tornava pessoas diferentes (Discente A5, feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*).

Já a Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*), comentou como é difícil as pessoas fugirem do modelo social esperado para que meninos e meninas sigam durante suas vidas. E quando alguém não corresponde a esse modelo, muitas vezes, prefere esconder, como no relato abaixo:

Naquela parte que o menino pede pra ele não falar pra ninguém, antes dele ir pra quadra para poder dançar, que pede pra não falar pra ninguém. E lá, eles expressam o que eles são, né? O que eles gostam de ser. Que o menino coloca a saínda, dança, eu acho! (Discente A3, feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*)

Em consonância com o discurso das discentes, Louro (2010b) diz que todos nós somos sempre sujeitos em construção, isso porque a produção das identidades sexuais e de gênero ocorre ao longo de toda a existência e não tem nada de harmonia e estabilidade. Para a autora, o que caracteriza a construção das identidades são as marcações de imprevisibilidade e provisoriedade, não tendo nenhum tipo de garantia de ser estável ou coerente. Ratificando esse posicionamento, Hall (2014, p. 108) afirma que

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Como é possível identificar, as discentes conseguiram perceber pelo filme e pela trajetória do Billy esse caráter transitório e de construção social das identidades. Quando as pessoas por algum motivo fogem da sua trajetória esperada socialmente, o caráter transitório da identidade fica em evidência. Desse modo, acabam sendo acionados mecanismos de controle para que essa identidade retome o seu destino já determinado. Sobre essa questão de preconceito e aceitação das identidades que fogem do que a sociedade espera, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*) disse:

Mas olha só, eu penso que, é, não tem jeito, cara! A maioria da sociedade, tipo assim, é um pai é uma mãe que tem um preconceito, descobre que, por exemplo, não a questão do balé, mas descobre que, por exemplo, o filho é gay. No início vai ser isso aí, vai se revoltar, né? Vai tentar mudar a cabeça daquela criança, mas depois de um ponto que você vê, que o pai e mãe que vê que não vai conseguir, que não tem jeito, que é a identidade daquela criança, é, passa a apoiar. Foi o que mostra o filme, lá! Depois que ele viu que não tinha mais jeito, ele até fura a greve, pra poder conseguir o dinheiro pra poder ajudar o filho dele. Então, ele viu que naquele momento ali, não ia ter mais como mudar aquela identidade daquela criança.

A revolta por parte dos pais, mães e da família como relato acima, pode ser compreendido com base em Louro (2010b) pelo fato de alguém assumir uma sexualidade que foge da que a sociedade entende como a “padrão”, como é o caso da heterossexualidade. Essa pessoa se torna um forasteiro, um atravessador de fronteira, já que somos todos conduzidos a permanecer no território de gênero para o qual fomos designados ao nascimento. Esse processo de heteronormatividade

[...] é posto em ação para nos tornar, todos, compulsoriamente, heterossexuais. As normas regulatórias de gênero e de sexualidade são, como todas as normas, anônimas e onipresentes. É praticamente impossível identificar quem as enuncia: elas simplesmente acontecem, se espalham por toda a parte e costumam penetrar em todos, insidiosamente (LOURO, 2010b, p. 206).

Consequentemente, quem não cumpre essa sexualidade, passa a sofrer ainda mais vigilância de forma severa e inflexível dos guarda-fronteiras, o que contribui para o aumento das discriminações no que tange às identidades sexuais e de gênero e da dificuldade de se chegar uma relação intercultural. Referente a essa questão de relação interpessoal, conflitos culturais e respeito às diferenças, encontramos na discussão do filme *Billy Elliot* uma reflexão do Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) sobre extremismos entre as pessoas, de um isolamento mútuo, classe social, orientação sexual, entre outras diferenças. Para ele, não tem existido aceitação e diálogo, as pessoas querem agredir umas às outras por serem diferentes.

Esses extremismos no qual o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) relata pode ser compreendido por uma divisão social entre “nós” e “eles”, tendo como consequência dessa divisão um processo de classificação. Para Silva (2014), essa classificação é central na vida social e pode ser entendida como uma ação de significação na qual o mundo social é dividido e ordenado em grupos e classes. São sempre feitas pelo ponto de vista da identidade, dado que essas divisões do mundo social não ocorrem de forma simétrica, já que dividir e classificar significam também hierarquizar. Quem detém o privilégio de classificar, também detém o privilégio de poder atribuir valores distintos aos grupos sociais que foram classificados. Dessa forma,

As nossas maneiras de situarmo-nos em relação *aos* outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAUI, 2013, p. 29, grifos da autora).

Na discussão sobre o filme *Tomboy* com os docentes em referência à construção social das identidades, eles iniciaram a conversa lembrando uma cena do filme, classificada como a mais impactante, sendo o momento em que a mãe de Laure/Michael a obriga a colocar um vestido e ir à casa de um menino para revelar que ela estava se passando por Michael. O Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*) justificou essa atitude da mãe retomando a ideia de proteção, dizendo que ela agiu dessa forma a fim de evitar o sofrimento da filha, para defendê-la de futuros problemas que isso poderia gerar, que era necessário contar a verdade.

Essa necessidade de contar a verdade ocorre pelo fato de se ter uma lógica que compreende o sexo como um “dado” que antecede a cultura, desse modo, o ato de nomear um corpo por esse viés o faz possuir um caráter imutável, a-histórico e binário, fazendo com que esse “dado” sexo determine o gênero, induzindo-o a uma única forma de desejo, não permitindo outras possibilidades senão seguir a ordem prevista (LOURO, 2016). Mesmo com uma vigilância constante pela sociedade, essa ordem, muitas vezes é desobedecida e subvertida, como ocorreu no filme,

Como não está garantida e resolvida de uma vez por todas, como não pode ser decidida e determinada num só golpe, a ordem precisará ser reiterada constantemente, com sutileza e com energia, de modo explícito ou dissimulado. Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para ele e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões (LOURO, 2016, p. 16).

Para o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Tomboy*) a família aceitava que Laure usasse roupas e se expressasse de uma maneira que poderia ser classificada como masculina, mas o que motivou a mãe a obrigá-la a colocar um vestido e revelar que ela era uma menina, foi o fato dela estar mentindo, por ela ter enganado um conjunto de pessoas que ela ia passar a ver o ano inteiro na escola, que essa mentira poderia gerar complicações maiores, por isso, ele disse que foi uma atitude correta. A respeito dessa questão de aceitação das diferenças em relação à Laure se identificar socialmente como Michael, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*) diz:

Então, mas eu acho, eu acho que seria mais fácil. Pois é, igual você falou, se a sociedade aceita. Ia ser mais fácil, por quê? Porque ali, se ela já vive num mundo, se a sociedade aceita ela ser menina e se vestir de menino, se portar como menino, cabeça de menino, eu acho que vai ser mais fácil porque ela não vai precisar esconder, se ela, igual você falou, chega ali e fala, meu nome é Laure, ia ter um questionamento ali, mas eu acho que ia ser um processo mais fácil do que você esconder, esconder, esconder, e chega um momento que você, aquilo vai vir à tona, não vai ter mais como você fugir daquilo.

Discentes participantes da pesquisa, após assistirem ao filme *Tomboy*, da mesma forma como ocorreu com os docentes, citaram a cena em que a mãe de Laure/Michael a obriga a colocar um vestido para ir à casa dos amigos e revelar que estava se passando por Michael, justificando que a mãe estava correta, uma vez que Laure/Michael estava enganando as pessoas que estavam à sua volta. Assim sendo, ela tinha que mostrar o que era de verdade, já que se fossem realmente gostar dela, iam gostar de qualquer forma, independente da sua identidade de gênero. Como afirma a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*),

Igual o que a mãe falou, que tava pensando que era como uma brincadeira. A mãe falou que não liga dela brincar de ser um menino, de se vestir. Então, a mãe tava achando que era uma brincadeira. Quando ela viu que a filha já tava falando, fingindo ser um menino pros outros, ela já ficou mais preocupada.

Também afirmaram que a mãe agiu daquela maneira a fim de protegê-la, poupando-a de um sofrimento maior, prevenindo-a de problemas futuros, como o início da escola, como pode ser visto no diálogo abaixo:

**Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Eu acho que a mãe dela tava protegendo, que não queria que a filha sofresse, é, implicância, que a filha não fosse excluída, porque eu acho que eles saíram, que eles fizeram a mudança porque a filha devia tá sofrendo, porque não tavam aceitando. Então, quando ela viu que tava mentindo, e ela pensou, ah! Não tem por que mentir porque vão descobrir de qualquer jeito, então, eu acho que ela quis é, não é que ela humilhou a filha, ela quis mostrar porque isso ia acontecer de qualquer jeito. Ela quis poupar o sofrimento. Quanto mais ela enrolasse, pior.

**Discente A5 (feminina, 16 anos, filme *Tomboy*):** De um sofrimento maior, porque se fosse num colégio, igual a menina tinha falado. Se ela chegasse no colégio aí, ela, a professora no caso, chamasse Laure, e ela respondesse, o pessoal ia zoar ela, porque pô! Uma menina, que se diz um menino.

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*):** Eu acho que têm muitas famílias que têm, como que eu posso dizer, vergonha do que os outros vão falar sobre o filho. [...] Têm muitos pais, realmente, que ficam assim, ah! O que que os outros vão pensar?! Ah! Vão falar que a gente tá dando uma má educação, porque na sociedade que a gente vive tá assim, é muito preconceito, é muita coisa. Tanto pra você ver que uma forma desse preconceito é a violência que tá acontecendo aí com pessoas que querem ser diferentes do que elas são do padrão.

Com uma outra forma de olhar os argumentos dos docentes e discentes que relataram que o que motivou a mãe de Laure a colocar um vestido e revelar que o seu nome não era Michael e que o seu sexo atribuído ao nascimento era feminino pelo fato de estar enganando a todos e a todas, com base em Fonseca (2011), é possível compreender a atitude da mãe como uma resposta à sociedade de uma tentativa de ajustamento e de recondução de Laure a uma identidade feminina normativa. Isso ocorre em razão de um dispositivo de sexualidade, que são técnicas que almejam uma sujeição dos corpos utilizando diversas formas de intervenção em relação aos fenômenos gerais da vida biológica, exercendo uma forma de poder chamada de biopolítica. Funcionando de modo que

[...] os mecanismos do biopoder implicarão um modo próprio de agenciamento do espaço, uma forma precisa de normalização, assim como a singularização de um corpo específico que será objeto e sujeito das estratégias de poder. Na biopolítica, o agenciamento do espaço corresponderá ao problema da organização de um “meio” que permita a circulação das coisas e das pessoas. A normalização, por sua vez, irá se referir aos mecanismos de regulação que atuam sobre os processos gerais da vida. E o corpo a ser singularizado como objeto e sujeito dos mecanismos de poder é o corpo coletivo das populações (FONSECA, 2011, p. 242, grifo do autor).

Silva (2011), faz um alerta de que essa regulação e governo não estão necessariamente centradas em qualquer instituição específica, como o Estado, visto que a sociedade contemporânea tem como característica o seu caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle que estão espalhados em uma variedade de instituições e dispositivos da vida cotidiana. Assim sendo, a escola também é um desses dispositivos e tem um papel importante no processo normalização, disciplinarização, regulação e governos de pessoas e populações. Por isso, a preocupação da mãe de Laure com a aproximação do período escolar. Nessa perspectiva,

[...] a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral (SILVA, 2013, p. 196).

## **A Família e os processos normativos de constituição das identidades sociais**

Quando abordamos o tema família, os docentes relataram sobre as dificuldades que as famílias têm em aceitar um filho ou filha que foge dos padrões sociais, do tempo que levam para a aceitação e de toda a dificuldade que esse filho ou filha passa para que receba o apoio dos familiares, em razão de desde criança serem educados para ocuparem um lugar na sociedade,

Então, assim, a menina já é educada desde criança a carregar um bebê. Entendeu? Olha como é que, mas isso não é, as empresas fazem isso, a trocar fraudada, o bebê faz, trocar fraudada, tem banheirinha pra dar banho, desde criança ela é educada, cara! Pra ser isso daí, aí se você dá um carrinho pra menina, deu um carrinho pra minha filha por quê? A ignorância você dar um carrinho, aí você fala que a menina vai virar homem. É por que que ela não pode virar uma menina que não gosta de carro? Entendeu? (Docente D2, masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*).

Relacionado com o relato acima e com a discussão sobre como a família do Billy no filme lida com o fato dele querer ser um bailarino, os discentes participantes da pesquisa exaltaram a importância que a família tem para as suas realizações, e que a família do Billy não o apoiou e virou as costas para ele em momentos difíceis. Em relação à importância da família, o Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) comentou que no filme

[...] Chamou muita atenção também a parte que ele (Billy) tava indo, aí ele perguntou pro pai, pai! Mas se eu não gostar, eu vou poder voltar pra casa? Isso me chamou muita atenção, porque, porque é normal, todos nós temos tendência a querer ter, ter uma base, ter uma base por trás, e se alguma coisa der errado a gente sabe que a gente pode contar com aquelas pessoas ali, com as nossas famílias.

A família tem um papel fundamental no processo de socialização e de constituição das identidades sociais das pessoas, visto que ela atua diretamente no aprendizado dos sujeitos, das qualidades e dos papéis sociais de homens e de mulheres, como apontado pelo Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) acerca do processo de educação e direcionamento das crianças. Isso porque “é dentro da família, de forma ao mesmo tempo precoce e inconsciente, que se operam as primeiras diferenciações e que, antes mesmo de tomar consciência de sua condição de ser sexuado, a criança começa a interiorizar as normas que se referem ao seu gênero” (BAUBÉROT, 2013, p. 192).

Ainda em relação ao tema família, os discentes participantes expressaram que, geralmente, quando um filho ou uma filha que foge das expectativas sociais, quando mais

precisam da família, acabam sendo rejeitados pelo fato das famílias terem medo do que as outras pessoas vão achar e comentar dos seus filhos e filhas. A Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) comentando sobre essa mesma temática disse que gostou de assistir ao filme

Porque ele mostra também que não precisa de gênero pra fazer o que você gosta, que têm tantas meninas também jogando futebol. Menino pode fazer balé, então não mostra que é, tem que ter pra certa profissão, você tem que ser menina, pra isso tem que ser menino, pra você gostar de rosa tem que ser menina, mostra que não tem disso. Mas tem ainda um certo preconceito, mais da família, acho que não é por preconceito, é por vergonha, sei lá, mas depois que a pessoa... Igual ao pai do menino, depois que ele viu que aquilo ia fazer, vai fazer a pessoa bem, acho que acaba cedendo, assim, o preconceito.

Em relação ao filme *Tomboy*, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*) relatou que em muitas famílias a preocupação maior nem é com o sofrimento do filho ou da filha que não corresponde socialmente a uma expectativa de gênero, mas com o que a sociedade vai achar, com o que os outros vão pensar e comentar. Sobre essa questão, os docentes defenderam um posicionamento de que as famílias deveriam dar liberdade para que seus filhos e filhas vivessem a sua sexualidade livremente, sem uma interferência para que se encaixem em um padrão determinado socialmente. Mas, entretanto, o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Tomboy*) relatou que existe uma pressão social para que você siga uma identidade, como na situação subsequente:

Mas lá no fundo, a escolha que você tá fazendo pode ser que você não quer. Mas você vai lá e vive a vida inteira falando que você é, é, é, mas você não é. Entendeu? Isso, isso pode ter um reflexo em si da sociedade. A sociedade fala que eu tenho que ser homem, mas eu não sou homem.

Acerca da aceitação da família, o discurso dos discentes participantes da pesquisa também foi ao encontro dos docentes, como mostrado no diálogo acima, sobre a vergonha que as famílias têm em casos parecidos como o do filme e a preocupação com o que as outras pessoas vão pensar e falar. Muitas famílias acabam dando mais atenção a essas questões do que com o sofrimento do filho ou da filha. Segundo a Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*), quando a mãe descobriu que a Laure queria ser um menino, ela quis encaixar a filha em um padrão social de menina para ela poder ir para escola, mas não demonstrou que estava aceitando o jeito da filha, dando a impressão de que a

identidade da filha sempre foi uma brincadeira. Isso acontece porque, de acordo com a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*), quando alguém não corresponde à identidade fixada pela sociedade,

Sofre muito preconceito, agressão, muito. Quando a pessoa, eu acho que, é muito difícil a pessoa, se, não é se revelar, é a pessoa mostrar realmente, assim, não sei explicar, é, a pessoa mostrar o que ela é, hoje em dia tá muito difícil, porque esse negócio de agressão. A sociedade quer colocar a gente numa coisa que a gente não é. A gente tem que ser o que eles querem, mas é outra vida, é outra pessoa. Então, eu acho que a pessoa quando mostra o que realmente é, o que realmente quer, sofre muito, é muito julgada pelos os outros.

A Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*) refletindo acerca de como ocorre esse processo de socialização das pessoas e de que maneira essa visão essencializada vai sendo reproduzida e incorporada, disse que

Eu acho que, normalmente, não tinha essas mudanças que tem hoje em dia. Então, eu acho que eles foram mais criados nesse tipo de padrão e acham que tem que enquadrar a nossa geração no mesmo padrão que eles foram criados, só que na minha opinião, tudo bem, você pode não gostar, mas você deve respeitar a outra pessoa (Discente A6, feminino, 15 anos, filme *Tomboy*).

Esse processo de socialização pelo qual as pessoas sofrem uma pressão social para que cada um se encaixe a uma identidade determinada, que também é exercida e reproduzida pela família, com base em Louro (2010c), dá-se no corpo por diversos processos, como cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas e adornos pelos quais são treinados os sentidos para perceber e codificar essas marcas, fazendo com que seja aprendido a classificar os sujeitos pelas formas em que se apresentam corporalmente seus comportamentos e gestos expressados no cotidiano.

Essa dificuldade da família em aceitar um filho ou uma filha que foge de um modelo identitário normativo se dá pelo fato de que o nascimento de uma criança ou até mesmo durante a gestação, quando se é determinado o sexo do bebê se torna mais do que a descrição de um novo sujeito, essa descrição passa a ser compreendida como uma decisão e uma definição sobre um corpo, uma vez que

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” – ou seja, a nomeação de um corpo recém-nascido ou prestes a nascer – pode ser entendida como desencadeadora de uma espécie de viagem que se

desenvolve ao longo de toda a existência do sujeito. Supostamente, essa viagem deve seguir um rumo predeterminado, e, para garantir que isso aconteça, a sociedade dispõe de um conjunto de normas regulatórias que são reiteradas e mantidas por inúmeras instâncias, por meio de uma multiplicidade de discursos, práticas e estratégias (LOURO, 2017, p. 75).

Não cumprir esse rumo predeterminado da sua viagem enquanto sujeito, seguindo rigidamente uma rota, precisa e coerente entre sexo-gênero-sexualidade, o viajante ou a viajante pode se tornar um atravessador ou atravessadora de fronteira. Esse desvio, em conformidade com a autora, é extremamente vigiado em nossas culturas. Talvez, por isso que as famílias têm tanto medo e dificuldade de aceitação do filho ou da filha desviar de sua rota determinada do sexo atribuído ao nascimento, uma vez que todas as pessoas são instadas a permanecer no território de gênero para o qual foram designadas ao nascimento. Como consequências para quem tem a ousadia de atravessar essas fronteiras são:

[...] a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno do bom caminho. Invocando os recursos mais diversos, da psicologia, da religião, da medicina, é possível que alguém tente empreender um processo de recondução dessa desviante. E quem se encarregue de trazer de volta o forasteiro, costuma, muito frequentemente, demonstrar indulgência e tolerância, evidenciando com orgulho, sua posição altaneira e superior (LOURO, 2017, p. 79).

Para Bourdieu (2010), a reprodução desse ideal identitário é influenciado por três instâncias principais que são a Família, a Igreja e a Escola. A família é a instância principal em relação à reprodução da dominação e da visão masculinas, dado que “é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem” (BOURDIEU, 2010, p. 103). Em vista disso, as famílias reproduzem um modelo de sexualidade influenciado pela sociedade de modo que a

[...] sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente, supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e

natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 2010c, p. 17, grifo da autora).

Ainda a respeito do tema da família, discentes participantes da pesquisa comentaram o caso no filme *Tomboy* em que a família teve que se mudar, inferindo sobre os possíveis motivos dessa mudança. Para a Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) teve ligação com as pessoas da cidade anterior que, provavelmente, não aceitavam o jeito da Laure/Michael. A família achou que se mudando, seria diferente. Entretanto, a dificuldade de aceitação a uma pessoa que tem uma identidade considerada desviante é grande, já que muitas pessoas acreditam em uma identidade modelo e rígida para cada gênero e procuram moldar as pessoas para se encaixarem nesse ideal identitário. Contrariando essa visão fixa de identidade, a mesma discente acredita que todas as pessoas têm que ser e viver da forma que se sentem bem. Em conformidade com essa visão de respeito às diferenças, refletindo sobre os filmes, a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) disse:

Eu acho que deu uma lição, assim, da gente respeitar, em vez da gente ficar julgando, pra pensar o que os outros passam, tipo, a gente viu que Laure/Michael, pra colocar o que queria, tipo, pra ser quem era, foi difícil, passou por muita coisa. Eu acho que isso mostrou pra gente que a gente não pode julgar as pessoas sem saber o que elas passam, que a gente não sabe o que que ela, o que que aconteceu pra ela chegar ali. Tem muita gente que acha que é fácil, que a pessoa fez porque ela quer, e não é. Têm várias, que acham que se a pessoa pudesse escolher, se assim ela ia escolher passar por humilhação, sofrimento. Então eu acho que é isso, a gente tem que pensar nas coisas que as pessoas passam pra poder ser quem elas são.

Com base no argumento apresentado da Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) de respeito às diferenças e de olhar de empatia na relação com o outro, Silva (2014) aponta a necessidade de se ancorar a uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença, que pode ser feito pelos questionamentos: como a identidade e a diferença são produzidos? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e da sua fixação? Em vista disso, torna-se necessário admitir e reconhecer o fato de que a diversidade não dá conta de promover um questionamento preciso dos mecanismos e instituições que atuam na fixação das pessoas em determinadas identidades culturais e que separam essas pessoas pela diferença cultural. Nesse caso, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, faz-

se necessário explicar de que maneira a diferença é ativamente produzida, ampliando a ideia de benevolência frente às diferenças, é preciso colocar no centro do debate uma perspectiva que a questione, estimulando as pessoas

[...] a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído artificialmente? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestimento, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (SILVA, 2014, p. 100).

### **5.5. O ponto de vista dos/as docentes e discentes sobre ensino de Educação Física: observando as aulas e entrevistas em grupo a partir dos filmes *Billy Elliot* e *Tomboy***

#### **O espaço escolar e o lugar da diferença na percepção de docentes e discentes: entre teoria e prática**

Um fato que nos chamou atenção no discurso dos discentes participantes da pesquisa foi a percepção de como a escola atua nessa construção identitária sob uma perspectiva binária entre o feminino e o masculino. Inicialmente, responderam que a escola é neutra, que não tem nenhuma participação na reprodução de atividades consideradas e direcionadas para um universo masculino e outras atividades para o feminino, determinando limites e fronteiras para direcionar quem deve ir para cada lado. Como pode ser observado abaixo na discussão do filme *Tomboy*, as discentes participantes da pesquisa descreveram:

**Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Eu acho que a escola não. Igual a mãe. Eu acho que a escola poupa a humilhação, poupa o sofrimento. Mas eu acho que não separa não. Homem e mulher. Aconteceu um caso assim. A escola, a direção vão lá e conversam com a pessoa que praticou...

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*):** Eu acho que a escola só toma uma providência quando isso chega a um ponto que cause problema na escola.

**Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Igual a direção fica falando, do portão da escola pra dentro. Não. Pra fora é problema de vocês, daqui pra dentro vocês têm que respeitar.

**Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Vocês são iguais. Vocês aqui dentro não têm diferença. Vocês são todos iguais.

**Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** O que vocês fazem do portão pra fora não diz respeito à escola.

**Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Aqui dentro vocês são tratados da mesma forma.

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*):** Tratam todo mundo igual. Sempre falam, a gente trata todo mundo igual. Não tem diferença.

Relativamente à aceitação de alunos e alunas que não seguem esse modelo binário, os docentes relataram, durante a discussão sobre o filme *Billy Elliot*, que está maior na escola e na sociedade:

**Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*):** Eu acho que até tem uma aceitação maior. Tipo assim, o aluno que é homossexual na escola, ele tem uma situação melhor do que antigamente.

**Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*):** Eu acho que é mais falado, tá muito sendo discutido isso.

**Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*):** Assim, assim, eu acho que a aceitação tá muito melhor. Eu acho que a aceitação tá muito, muito, melhor, mas a aceitação ela se torna melhor porque as pessoas foram tão, é, essa questão foi tão bem trabalhada há uns anos atrás que quem é (preconceituoso), não fica mais demonstrando. Existe o cara que demonstra igual o amigo do Docente 2, né? Mas esses agora são minoria. Então, assim, existe. Mas o trabalho tá tão forte em cima disso, que tá sendo amenizado, sabe? Que é claro. Todo mundo é igual, mané! Todo mundo é igual. Ééé, só, nós somos pessoas, se você gosta de homem, você gosta de homem, se você gosta de mulher, você gosta de mulher, se você não gosta de nada, você não gosta de nada. E nós somos pessoas, você é um ser humano, eu sou um ser humano. O que vai diferir, vai fazer essa diferença, no final de tudo, é o que você quer pra você mesmo.

Esse posicionamento exposto da escola afirmar que todos alunos e alunas são tratados da mesma forma e que não existe diferença, acaba sendo uma fuga de enfrentamento de assuntos que podem gerar polêmicas, evitando que haja um

questionamento da “ordem” a fim de que a “harmonia” não seja abalada (CANDAU, 2011). À vista disso, passa a estimular comportamentos de tolerância em relação aos “outros”. Candau (2011, p. 25) diz que “afirmar a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes parece negar as diferenças ou silenciá-las”.

Tolerar, com base em Miskolci (2015), não significa reconhecer o “outro”, valorizar a sua cultura; assim como conviver com a diversidade também não expressa uma aceitação das diferenças. Teoricamente,

[...] diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro. Na escola, seria como se disséssemos: estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferimos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros (MISKOLCI, 2015, p. 50).

Em concordância com essa perspectiva, Silva (2014) diz que se deparar com o “outro” cultural é sempre um problema porque isso faz com que a nossa identidade seja colocada constantemente em perigo, tornando-se instável e ameaçada, mas esse encontro com o “outro” é inevitável, mesmo quando se tenta negá-lo, já que vivemos em um mundo heterogêneo, forçosamente, em uma sociedade atravessada pela diferença, a interação com o “outro”, com o estranho e com o diferente, sempre acontecerá no ambiente escolar. Apesar disso,

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contraria e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta (LOURO, 2010c, p. 31, grifos da autora).

Isto posto, podemos entender que a concepção de ensino pautada na tolerância e na diversidade deseja inserir as pessoas consideradas diferentes na sociedade evitando confrontos culturais a fim de preservar uma possível harmonia; já a concepção com foco

nas diferenças há um estímulo para haja um constante diálogo, interação com as múltiplas visões de mundo, valorizando a divergência, a negociação cultural e reconhecimento do “outro”, promovendo assim, uma educação que enfrenta os conflitos gerados pela assimetria de poder e desenvolve projetos culturais nos quais as diferenças sejam dialeticamente contempladas.

Abordando ainda a questão da diferença na escola, em conversa acerca do filme *Billy Elliot*, a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) falou que as pessoas podem até pensar de forma discriminatória, mas por estarem no ambiente de trabalho, tentam não demonstrar para que não se prejudiquem; entretanto, o Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) contou que existe sim ações que acabam direcionando a construção de identidades masculinas e femininas na escola que estão no inconsciente das pessoas, que às vezes escapam e a discriminação acontece de forma automática, como é possível identificar no diálogo abaixo sobre o filme *Billy Elliot*:

**Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Billy Elliot*):** Ah, não! Algumas horas sim. Tipo assim, muitas coisas também já vão ficando, é, meio que escondidas, que acabam ficando no nosso inconsciente também, quando acontece a gente nem percebe que é normal, mas...

**Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Billy Elliot*):** É. Eu acho que existe, mas é, tipo mais no inconsciente, sabe?! Já vai automático. Eu acho que existe isso ainda.

**Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*):** Existe. Mas a pessoa, vamos dizer, existe. A pessoa pode achar aquilo, mas no lugar que ela tá, no seu trabalho, se ela mostrar aquilo vai se prejudicar. Então, eu acho que pode existir na pessoa, mas ela tem que agir normalmente.

Referente a isso, o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Tomboy*) explanou que docentes e outras pessoas que atuam na escola

Disfarçam muito mal, disfarçam muito mal, pelo quadro de professores, pelo quadro de professores novos e pelo quadro de professores antigos, alguns professores não conseguem ter essa aceitação, e aí, ela disfarça, na sala dos professo... Tipo assim, ela disfarça na sala, ela consegue disfarçar na sala, mas quando chega na sala dos professores ela não consegue disfarçar, a escola (Docente D2, masculino, 26 anos, filme *Tomboy*).

A tentativa de não demonstrar o que realmente se pensa, como relatado por docentes e discentes participantes da pesquisa no tocante às pessoas que atuam na escola, como base em Goffman (2011a), é uma forma de sustentação da fachada, que é um valor positivo no qual a pessoa de forma efetiva reivindica para si própria por um padrão de atos verbais e não verbais os quais ela expressa a sua opinião e avalia como as outras pessoas recebem essa opinião. Deste modo, a fachada é uma imagem do eu forjada em termos de atributos sociais aprovados. E no caso relatado acima, essas pessoas da escola tentam esconder as suas opiniões a fim de não se prejudicarem no trabalho e não perderem a sua fachada de bom profissional e ser social, mas como foi também comentado anteriormente, às vezes, a fachada acaba escapando e sendo percebida. Goffman (2011a, p. 18) explica como isso acontece:

Quando uma pessoa está com a fachada errada, ou fora de fachada, eventos expressivos estão sendo contribuídos para o encontro, mas eles não podem ser costurados facilmente ao tecido expressivo da ocasião. Se ela sentir que está com a fachada errada ou fora de fachada, provavelmente se sentirá envergonhada e inferior devido ao que aconteceu com a atividade por sua causa e ao que poderá acontecer com sua reputação enquanto participante. Além disso, ela pode se sentir mal porque esperava que o encontro apoiasse uma imagem do eu à qual ela se sente emocionalmente ligada e que agora encontra ameaçada. Uma falta de apoio apreciativo percebida no encontro pode chocá-la, confundi-la e momentaneamente incapacitá-la enquanto participante da interação. Seus modos e orientação podem cambalear, desabar e desmoronar. Ela pode ficar constrangida e mortificada; ela pode ficar com a fachada envergonhada.

Diante dessa situação, faz-se necessário reconhecer que a diferença está inserida em toda a ação educativa, presente no “chão” da escola e nos processos educativos. Por essa razão, a diferença precisa ser identificada, revelada e valorizada, como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 161),

[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Assim sendo, a escola ao assumir e trabalhar com a diferença poderá contribuir para a ampliação de propostas interculturais que favorecem uma visão dinâmica, contextualizada e plural de nossas identidades, sendo capaz de promover um ensino para o reconhecimento do “outro”, dialogando com os diferentes grupos sociais e culturais. Conseqüentemente, explorando no ensino as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades que se fazem presentes na escola, enxergando que a identidade e a diferença devem ser compreendidas como processos que são produzidos socialmente e que envolvem relações de poder.

### **O contato físico na produção da identidade masculina**

Uma questão que foi abordada pelos docentes que achamos relevante, foi a relação do contato físico com as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Muitas vezes, para os docentes participantes da pesquisa, o contato físico acaba sendo um fator de reforço de uma identidade masculina, estando atrelado à agressividade e à brutalidade para colocar à prova a virilidade, conforme aponta o Docente D1 (masculino, 31 anos, no filme *Billy Elliot*),

[...] eu dou treino de basquete. Às vezes no meio do jogo, assim. Não, no meio do jogo... Eu dou treino de basquete, dei treino de futsal, de vôlei e tudo. Mas o esporte que tem contato, no basquete, no futsal, às vezes, no meio do jogo, lá no treino, o treino tá pegado, tal, muito contato, aí um reclama, e outro chega e fala assim: óh! Se você não quer contato, vai jogar vôlei! Já ouviu isso? Falam. Tipo assim: vôlei é esporte de viadinho. Porque não tem contato, tem uma rede no meio, não tem contato físico. Então, ainda existe preconceito.

Esses esportes de contato acabam atuando como uma forma de introjeção do *habitus* masculino, fazendo com que um determinado modelo de masculinidade seja incorporado e se torne um componente compulsório da identidade do próprio atleta,

Ou seja, o esporte é realmente um terreno no qual o *habitus* masculinizante, no sentido que Bourdieu coloca, constrói o corpo, inscrevendo nele todo um sistema de valores, os quais, de tão presentes, parecem ser naturais – quando são construções sociais. Essa inscrição na carne, esta corporalidade fantástica expressa no e pelo o esporte essa arena tão fértil na construção das masculinidades. No esporte, atividade corporal por excelência, as masculinidades não apenas se produzem, mas se reproduzem por meio da incorporação de atitudes, condutas, gestos, maneiras de ser, de correr e de suar dos próprios corpos

exaustos, produzindo-se e reproduzindo-se as identidades de gênero (KNIJNIK; FALCÃO-DEFINO, 2010, p. 171).

Identificamos expressões desse *habitus* masculino no período que observamos uma aula (diário de campo, 24/08/2017) que teve uma atividade de handebol na qual participavam sete meninas e nove meninos, estando divididos em duas equipes de modo que fosse proporcional o número de meninos e de meninas em cada time. Durante o jogo, em uma das equipes uma menina estava na posição de goleira e os meninos começaram a arremessar com muita força intencionalmente a fim de demonstrarem a sua potência e mostrar a sua virilidade.

O docente interrompeu o jogo por duas vezes para dizer que não tinha necessidade de que o arremesso fosse daquela forma. Outra situação marcante nesse dia foi um lance em que as meninas embora estivessem no jogo não recebiam e nem tocavam na bola, inclusive, algumas meninas pediam a bola e uma comentou o seguinte: “ninguém escuta a gente!”. No que diz respeito ao número de arremessos que aconteceram no jogo, de sessenta e nove arremessos, cinquenta e nove foram dos meninos e apenas dez foram das meninas. Muitas vezes, vimos meninas que estavam em situação de arremessar e preferiram passar para um menino arremessar, mostrando que as meninas já estavam incorporando a noção de que elas não servem pra jogar, como se isso fosse uma condição natural.

Sobre essa situação, Uchoga e Altmann (2016) destacam como a habilidade corporal pode interferir na participação e inclusão efetiva nas atividades da aula, assim como pode também ser um fator de desestabilização de uma questão de gênero durante as interações dos meninos e das meninas nos jogos que ocorrem durante as aulas de Educação Física,

[...] as meninas, ao assumir durante as situações desses jogos o que se espera delas, ou seja, participação secundária principalmente quando a ação no jogo envolvia a capacidade física força (como, por exemplo, o arremesso no jogo de queimada e o chute no gol “base 4”), não desenvolviam as mesmas habilidades corporais e capacidades físicas que os meninos, o que faz com que essas diferenças de habilidades e capacidades corporais, ao ser evidenciadas, sejam equivocadamente naturalizadas, pois oportunidades diferentes nos jogos e esportes geram o desenvolvimento de diferentes habilidades entre os gêneros. Expectativas, bem como reforço de comportamentos e atitudes distintas entre meninos e meninas, são direcionadas aos corpos de ambos desde cedo, seja na família, entre brincadeiras com seus pares, seja – é claro – na escola (UCHOGA; ALTMANN, 2016, p. 167, grifos das autoras).

Ainda sobre a discussão do contato físico nas aulas de Educação Física, o Docente D1 (masculino, 31 anos, no filme *Billy Elliot*) também comentou:

[...] você vai dar uma aula de luta na escola, aí você pega, por exemplo, a luta tem contato físico. Vai dar uma aula de luta com o contato físico?! O menino não vai fazer com a menina. Mesmo por exemplo, o menino gostando de menina, ele não vai fazer, porque vai ter contato, vai ter que rolar no chão, abraçar, aí, como você vai fazer, ahh! Uma posição lá de luta que o menino tem que ficar por trás da menina fazendo o movimento?! Aí já começa aquela questão, né? Tipo assim! Ahh! O menino tá atrás de mim. Aluno é assim, né! Aí quando abraço por trás já começa: êêêê! É o menino junto com a menina. Já é tipo assim, já tá levando aquilo ali pro lado da sexualidade, e na Educação Física a gente aprende isso, quando a gente entra na Educação Física a gente trabalha muito essa questão da sexualidade, eu mesmo quando entrei no curso de Educação Física, eu mudei muito o meu conceito de corpo. Você muda. Agora! Se desde, não tem jeito. Se desde pequenininho você trabalha essa questão de corpo, o contato, né? Acho que vai lidar melhor com essa situação.

A relação entre o contato corporal e a sexualidade citada pelos docentes ocorre, com suporte em Saraiva e Kleinubing (2013), pelo fato da proximidade entre meninos e meninas, rapazes e moças causarem uma regulação devido a um “efeito” de normas e sanções morais vigentes, fazendo-os sentirem que quem está de fora e observa as situações de contato corporal relatada, como uma aula de luta, por exemplo, em que um menino abraça e rola no chão com uma menina ou um menino, acaba enxergando malícia nesses “atos” e quem é olhado, sente-se incomodado e envergonhado, não admitindo que suas ações sejam interpretadas desse jeito. Por outro lado, durante as atividades de luta acaba existindo um “acordo” que permite temporariamente um contato corporal mais próximo entre os participantes, não interferindo na construção da imagem masculina. Nesse caso, quanto mais forte a aplicação dos golpes e a imobilização aplicada no adversário mais forte será demonstrada a sua masculinidade.

Refletindo sobre essa questão da vergonha gerada pelo olhar dos outros, as autoras dizem que isso se dá especialmente devido à exposição dos corpos e às noções implícitas referentes às questões sexuais e de sexualidade, já que “como sabemos, o corpo é esfera de investimentos afetivos. Nesse sentido, olhar e ser olhado, tocar e ser tocado pode desencadear sensações ou manifestações corporais que, a princípio, podem provocar alguns embaraços” (SARAIVA; KLEINUBING, 2013, p. 136).

Corroborando as narrativas dos docentes participantes da pesquisa, Sousa e Altmann (1999, p. 62), dizem que

Na escola, estudantes estão constantemente vigiando as habilidades, as atitudes, o gênero e a sexualidade dos colegas. Quando, por exemplo, meninos e meninas são vistos juntos, é comum ocorrerem comentários pejorativos ou “gozações” entre outros colegas, como chamando-os de namorados ou questionando sua sexualidade por a atividade ser considerada feminina ou masculina (grifo das autoras).

Em função disso, segundo os docentes da pesquisa, o conteúdo de luta acaba sendo uma dificuldade para ser desenvolvido nas aulas, por essa relação com a sexualidade e a dificuldade de problematizar esses temas na escola. Conseqüentemente, os docentes relataram que a sexualidade deveria ser mais explorada na escola, entretanto, para eles, a própria escola acaba criando barreiras para que o tema seja abordado, como expressado no diálogo realizado sobre o filme *Billy Elliot*:

**Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*):** A escola não lida bem, não, cara!

**Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*):** Eu acho que é muito pouco trabalhado isso daí.

**Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*):** A escola não lida bem, não. Vou te falar, eu acho um absurdo o aluno não ter uma aula de educação sexual. Cara! Você fala de sexualidade, dependendo do diretor, ele quase te mata. A nossa área, a nossa área, como a de Biologia, é uma área que a gente tem essa brecha pra falar de educação sexual.

**Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*):** Eu acho que é pouco trabalhado isso daí. Até pela questão do tempo também. É pouco tempo em cada turma. O máximo que a gente faz lá é dar aula mista, né?! Tentar dar aula mista, tipo, tentar não separar menino de menina das aulas.

**Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*):** E vou te falar, é difícil, é difícil, porque dependendo, é muito difícil, muito difícil trabalhar. E é muito pouco trabalhado.

**Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*):** Mas assim, a gente tenta. Têm horas que a gente tenta fazer uma aula bem diferente, e tal, mas, igual, eu não dou aula na escola já têm três semanas, que eu não consigo dar aula.

Para Louro (2010a), no que tange à sexualidade na escola, parece que se deixarem de abordar esses “problemas” a sexualidade ficará de fora da escola, pois

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010a, p. 81, grifos da autora).

Entretanto, a dificuldade em se trabalhar com a sexualidade, como foi apresentada pelos docentes, também pode ocorrer, com suporte em Altmann (2013), porque a sexualidade se constitui como um dispositivo complexo de técnicas de governo de si e dos outros, dado que

Se olharmos para a escola a partir de uma perspectiva histórica, poderemos ver as diferentes formas como ela foi conclamada a colocar a sexualidade em discurso e como tais questões estão ligadas a fatos constituídos como problemas sociais no contexto e no momento em que estão situados. Estratégias pedagógicas foram criadas de modo a administrar a sexualidade e a vida social. Assim, as intervenções sobre a sexualidade na escola passaram por diferentes focos de atenção, como o onanismo, as DSTs, a aids, a chamada gravidez na adolescência e agora o respeito à diversidade sexual (ALTMANN, 2013, p. 73).

A autora chama a atenção para o fato de se o ensino da sexualidade na escola tiver uma abordagem somente por uma perspectiva biológica do corpo as práticas educativas terão muitas dificuldades de desenvolver propostas que contemplem de fato a diversidade sexual. Isso porque as relações sexuais poderão ter como foco uma lógica reprodutiva, tendo como destaque o papel na geração de um novo ser no ciclo reprodutivo, deixando de lado outras experiências que se fazem presentes na contemporaneidade, como o afeto, prazer, erotismo, sensualidade, entre outros. Ao não contemplar essas outras dimensões da sexualidade, dando um foco a uma abordagem exclusivamente reprodutiva tradicional da sexualidade, pode-se correr o risco de não atingir os próprios objetivos da prevenção, além de não contemplar a diversidade sexual pelo fato de dar um enfoque apenas pelo viés heterossexual. Por consequência,

Mais do que prescrever o uso do preservativo, prescrevia-se um tipo de relação: heterossexual e com algumas etapas a serem seguidas. Assim,

a importância da camisinha era destacada sempre dentro de um padrão idealizado de relacionamento e não dentro de relacionamentos sexuais de um modo geral, independentemente de quais fossem suas características e configurações (ALTMANN, 2007, p. 351-352).

Assim, o processo educativo em relação à sexualidade acaba evidenciando um regime de verdade heterossexual produzido pelas práticas desenvolvidas na escola que além de revelar uma verdade sobre os sujeitos e a sexualidade, também as produz de modo que

Ao olhar para os sujeitos e para a sexualidade exclusivamente a partir de um referente biológico binário, naturalizam-se diferenças que dizem respeito ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Não há espaço para a diversidade sexual segundo esta ótica de pensamento. Desnaturalizar diferenças entre homens e mulheres foi uma conquista importante do movimento feminista e dos estudos de gênero e que deve ser resgatada quando se aborda a diversidade sexual. A mesma perspectiva construtivista precisa ser considerada quando se têm em conta aspectos ligados à sexualidade (ALTMANN, 2013, p. 78).

Para Britzman (2010), essa abordagem com um foco apenas biológico binário de trabalhar a sexualidade na escola faz com que o ensino se torne um espaço em que os conhecimentos são concebidos apenas como a exposição de respostas certas ou erradas, desenvolvendo apenas o conhecimento de fatos para cumprir um programa determinado pelo currículo oficial. Almejando que a sexualidade na escola não tenha essa abordagem discutida até aqui, a autora, aponta outras formas de abordagem como o uso da leitura de livros de ficção e poesia, de utilização de filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes buscando envolver alunos e alunas em atividades que desafiam a imaginação, propiciando questões para a reflexão, como “o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo mesa-redonda, mostraram-se mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si” (BRITZMAN, 2010, p. 86).

### **O futebol e as ‘marcações’ de gênero**

Outra dificuldade indicada pelos docentes no que toca ao ensino de Educação Física foi em relação à dificuldade das meninas participem de atividades ligadas ao futebol, frisada pelo Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Tomboy*):

Cara! Pra mim, futebol é o esporte mais complicado que tem de você colocar a menina pra jogar. Eu não sei se é porque, eu não consigo ver, eu não consigo, eu não sei como fazer com que a menina jogue futebol na escola. Eu não consigo. Até hoje eu vejo a maioria dos professores que eu já observei, que eu fiz estágio, eu vejo o Docente D1, eu e outros professores lá, mas nenhum professor conseguiu, consegue fazer com que o futebol seja jogado de uma maneira que as meninas gritem pra jogar. Vamos jogar? Vamos, vamos, vamos! Tira time ali... Não, não, não consegue, cara! E assim, eu acho, aí eu já não consigo explicar o porquê.

Para o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*), uma possível explicação para essa dificuldade pode ser pelo fato de que a maioria das meninas recebe uma educação que enxerga a prática de futebol exclusiva aos homens, já que muitos pais e mães ao presenciarem uma filha jogar futebol brigam e a tiram da brincadeira por não acharem adequado à sua filha essa brincadeira. Isso porque

Hoje em dia a sociedade já molda a menina, que não pode andar descaço, não pode cair, não pode ralar, não pode se machucar, tem que ser a bonequinha, né? E ela acaba se influenciando naquilo ali. Aí quando chega na aula de Educação Física ou de esporte não vai fazer, porque não é coisa de menina. E ali mostra isso, no início, ele (Billy) se prendia muito, por esse lado social dele, ele se escondia, ele não queria que ninguém soubesse que ele tava se interessando pela dança (Docente D1, masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*).

Como consequência dessa educação que afasta as meninas de práticas esportivas acaba sendo construída uma imagem das mulheres como sendo frágeis e que precisam ser protegidas a todo momento, como sinaliza o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*),

Vamos passar isso pra um jogo, a gente tá fazendo uma queimada, por exemplo, aí, às vezes, tem uma menina que tem muito mais força que um menino, dá uma bolada no menino e ninguém reclama, né? Tipo assim, normal, né? Você pega umas meninas que têm mais força que os meninos, né? Ainda mais na idade na puberdade, de crescimento, que se desenvolve mais rápido, mas vai lá um menino, né? Jogar a bola na menina com força, aí sempre reclama, né? Ah! Tá jogando com força! Com as meninas têm que jogar mais devagar!

Refletindo a respeito de tudo isso, e o porquê desse desinteresse das meninas no que se refere às atividades de Educação Física e ao futebol, a Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Tomboy*) confessou que o pai dela nunca a deixou jogar bola e nem soltar pipa, justificando que essas atividades são para meninos. A Discente A4 (feminino, 16 anos), no filme *Tomboy*, também admitiu que o pai não a deixava subir em árvore, brincar com os meninos e nem jogar bola, visto que eram brincadeiras brutas e exclusivas dos meninos, porque as meninas são mais frágeis e poderiam se machucar. Elas explicam no diálogo sobre o filme *Tomboy*:

**Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Tomboy*):** Ele fala que isso é coisa de menino.

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*):** Meu pai não ligar, não. Meu pai deixava. E ainda fazia pipa pra mim.

**Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Não gosta que eu suba em árvore. Não gosta que eu brinque com menino.

**Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Quando eu era pequena a minha mãe não deixava eu brincar com menino. Tipo, de jogar bola, ela falava que eles eram muito brutos.

**Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Eu acho que os pais associavam que quando você fosse brincar com o menino, como se você fosse se machucar.

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*) e Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Que a menina é mais frágil! Que o menino é mais bruto.

**Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Então, você vem crescendo com isso na cabeça e acaba tornando, ah! Eu não vou jogar porque os meninos vão me machucar.

**Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Tanto que lá no colégio, quando vão jogar, até falo, mesmo brincando, vai devagar comigo! Porque...

Tudo isso ocorre, em consonância em Sousa e Altmann (1999), devido a um processo educativo da Educação Física que historicamente vem sendo marcado por

estereótipos sexuais, acentuando de forma hierarquizada as diferenças entre homens e mulheres,

Essa história mostra que na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57).

Em referência ao que o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Tomboy*) explanou sobre a atuação social na construção da identidade das meninas, Knijnik (2016) diz que historicamente a sociedade regula os corpos humanos de forma constante permitindo ou proibindo tipos de atividades físicas e vestimentas, controlando os corpos e suas expressões de acordo com tradições e normas sociais para diferentes sujeitos. Assim como no jogo de futebol a expressão de marcação corpo a corpo é usada quando um jogador ou jogadora fica o tempo todo acompanhando e seguindo todos os passos do adversário a fim de impedi-lo de ter espaço para receber a bola e poder fazer jogadas individuais e criativas, a sociedade também faz uso dessa expressão para marcar bem de perto o corpo das meninas as impedindo de praticar e vivenciar o futebol buscando enquadrar os seus corpos em um modelo corporal construído socialmente para elas, e nesse modelo, o futebol acaba não sendo permitido. Knijnik (2016, p. 94) ratifica essa perspectiva ao dizer que

[...] em relação às mulheres e meninas, a preocupação com os seus corpos, o dito corpo “feminino” tem sido uma constante no decorrer dos séculos, principalmente em se tratando de suas ações físicas. Legislar, criar normas e costumes para o seu uso; a existência de uma moral própria e de condutas rígidas para com esse corpo; tudo, enfim, que trata da atividade física feminina (esportivo, recreativa) parece recair sobre o corpo, entendido como “algo” a se colocar fora da disputa – elas não podem porque possuem “esse” corpo, que não é “bom” ou “adaptado” para certo tipo de ação (grifos do autor).

Ansiando por amenizar essa educação restritiva aos corpos femininos no tocante às práticas de atividade física, o que interfere diretamente na participação das meninas nas aulas de Educação Física, mais uma vez, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme

*Tomboy*) ressalta a importância de ter aulas de Educação Física na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, para que seja incentivada aulas coeducativas a fim de que meninas e meninos possam vivenciar as práticas corporais juntos nas aulas de Educação Física, já que em casa, na rua e até mesmo em escolas, geralmente, há separação nas brincadeiras e essa ideia de que o futebol é coisa de menino e não de menina. Comentando acerca da cena do filme *Tomboy* na qual Michael e Lisa estão assistindo aos meninos jogarem futebol, o docente teceu o seguinte comentário:

Ali é, tipo assim, ela (Michael) copia muito o que o lado masculino faz, né? Ela começa a copiar, é, tem aquela parte também que, a menina (Lisa) percebe logo, né? Que tinha uma diferença, ali, né? Tanto que ela (Lisa) passa a gostar dele (Michael), fala, você é diferente dos outros, mas depois ela (Michael) tenta começar a copiar o que os outros faziam, e, pô! **Você coloca aquilo ali é nossa realidade mesmo**, tipo assim, ah! Tá jogando bola, aí os meninos não deixam jogar bola, falam que menina é ruim, e tudo. É, você consegue enxergar ali no filme a realidade que eu passo no dia a dia nas aulas, às vezes de exclusão das meninas, ah! Futebol é coisa de menino, mas você vê que ela tenta se moldar ao corpo do menino mesmo, tentar copiar, é, o que os meninos fazem, ela fica observando e tenta fazer igual (Docente D1, masculino, 31 anos, filme *Tomboy*, grifo nosso).

No que concerne à participação das meninas e dos meninos no jogo e nas aulas, a Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) expôs que durante as aulas as meninas que querem jogar futebol são impedidas pelos meninos, assim como acontece no filme *Tomboy*, na cena em que a Lisa está assistindo aos meninos jogarem futebol e Michael a pergunta se ela não queria jogar, ela diz que os meninos não a deixam jogar, dizendo que o futebol é só para homens, e ela só poderia torcer. As alunas participantes da pesquisa argumentaram na conversa sobre o filme *Tomboy* que isso é recorrente nas suas aulas de Educação Física, que os meninos sempre ficam com a quadra inteira para eles usarem, deixando só os cantos na quadra para elas:

**Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Igual a gente falou semana passada. Na escola os meninos não deixam a gente jogar bola.

**Discente A5 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*):** Na escola, eles não deixam a gente jogar bola porque a gente é perna de pau.

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*):** Os meninos ficam com a quadra inteira, né? Os meninos sempre ficam com o comando. A gente sempre fica no cantinho.

**Discente A6 (feminino, 15 anos, filme *Tomboy*):** Porque eles falam que tão jogando bola e precisam de mais espaço do que a gente.

Durante a observação das aulas, presenciamos muitos momentos em que a narrativa das discentes acontecia de fato, por exemplo, ao final de cada bimestre o docente deixava que a aula fosse livre de forma que os alunos e alunas poderiam praticar a atividade que quisessem. Logo que chegavam na quadra, de forma automática, os meninos ocupavam o espaço inteiro da quadra a fim de jogar futebol, selecionavam dois times, só com os meninos que tinham habilidade e que estavam acostumados a jogar. Não perguntavam aos outros meninos e as meninas se queriam participar ou negociar uma divisão do espaço ou da atividade a ser realizada. O que sobravam eram os cantos da quadra, e mesmo assim, com o risco de receber uma bolada ou um choque com quem estava jogando futebol. Quando a aula terminava, as meninas e os outros meninos que não participavam do jogo de futebol corriam para usar o espaço da quadra, mesmo que por pouco tempo.

Em registro no diário de campo (31/06/2017), no decorrer de uma atividade de iniciação ao futebol com a turma dividida em duas equipes com o número equilibrado de meninas e meninos em cada time, tendo como participantes oito meninas e nove meninos, com duração de catorze minutos de jogo, as meninas não estavam recebendo a bola e não tendo uma participação efetiva, inclusive, algumas meninas pediam a bola durante o jogo, mas não recebiam. Dos quatro gols que foram marcados, todos foram feitos por meninos, dos catorzes chutes a gol, apenas um chute foi de uma menina. O docente, percebendo que só uma parcela da turma estava participando de forma efetiva, resolveu intervir no jogo modificando a regra para que todo lateral a partir daquele momento fosse cobrado por uma menina. Em outro momento, propôs que cada equipe tirasse uma pessoa e a cada gol entraria alguém no jogo, escolhendo uma pessoa para sair da equipe. À vista disso, de quatro substituições que aconteceram, por três vezes quem saiu foi uma menina.

Nessa mesma aula, o docente resolveu fazer um jogo só com meninas e só com meninos, durante cinco minutos para cada. No período do jogo das meninas, elas estavam mais à vontade. O jogo se mostrou mais divertido e livre. O docente interrompeu algumas vezes para passar algumas instruções de jogo, por isso, alguns meninos reclamaram de que o tempo duraria mais para elas. Durante o jogo das meninas, tivemos a impressão de que o corpo das meninas acabam não sendo educados para jogarem futebol, como se não

fosse permitido a elas correrem e praticarem esportes durante sua formação, como se a sua educação se desse, como diz o Bourdieu (2010), de forma a “se fazer pequena”, vivendo como se existisse uma espécie de cerco invisível, que produz um confinamento simbólico, limitando os espaços físicos que podem explorar, impedindo-as de movimentar seus corpos, controlando-os e as impedindo de agir livremente.

Esse confinamento simbólico das mulheres às práticas esportivas, como já discutido, historicamente, vem afastando o corpo das meninas e das mulheres dos esportes, criando formas para lhes informar que os seus corpos não podiam, não deviam e não cabiam nessas práticas,

Separou-se drasticamente a mulher-sujeito de sua ação. Atualmente, em consequência da emancipação e do desenvolvimento feminino também nesta área, as proibições e restrições anteriores ficaram difíceis de serem sustentadas. Assim, procura-se controlar os corpos femininos esportistas retirando-lhes os seus atributos atléticos, negando importância aos fatos esportivos propriamente ditos, priorizando outras qualidades no corpo da atleta (KNIJNIK, 2016, p. 96).

A Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*), narrou que, por tudo isso, só joga futebol fora da escola, na sua rua, onde reside. Na escola, até quando as meninas vão jogar vão jogar vôlei, por exemplo, os meninos atrapalham pegando a bola para jogar três cortes, porque segundo as meninas, é um jogo mais violento, visto que eles têm que bater na bola com força e acertar outra pessoa para tirá-la do jogo no terceiro toque. Contudo, a Discente A2 (feminina, 16 anos, filme *Tomboy*) ponderou que as meninas também têm um pouco de responsabilidade nessa divisão dos espaços porque não gostam de jogar futebol e de esportes, não participam das aulas e não se identificam com as atividades, em razão de não saberem e nem conseguirem jogar.

Essa culpabilização na qual a Discente A2 (feminino, 16 anos, filme *Tomboy*) relatou a respeito de não ter espaço para praticarem atividades corporais e esportivas nas aulas de Educação Física e na quadra acontecer pelo fato delas não gostarem e não terem afinidade com essas práticas, mostra a importância da necessidade de se refletir sobre como os corpos de meninos e de meninas são educados por todas as instâncias sociais, como a família, a escola, a igreja, a sociedade, entre outras. Essas instâncias atuam desde a infância informando o que se pode e o que se deve fazer com o seu corpo de forma distinta para cada gênero, o que nos permite compreender que essas diferenças entre os

corpos não são inatas, e também não são decorrentes exclusivamente por razões biológicas, mas sim históricas e socialmente construídas.

Por essa razão, essas interferências das instâncias sociais precisam ser levadas em consideração no que diz respeito à forma como meninos e meninas desenvolvem suas habilidades e interesses por práticas corporais, uma vez que atuam no interesse em participar ou não das aulas de Educação Física e atividades de futebol. Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 497) ratificam essa perspectiva dizendo que

As oportunidades que vêm sendo historicamente oferecidas para meninas e meninos são diferenciadas e, não raro, marcadas por concepções restritas e estereotipadas. Nesse sentido, depreendemos que a diversidade de conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal, incluindo o desenvolvimento de habilidades. Se considerarmos que o gosto é constituído nas instituições sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas.

As discentes participantes da pesquisa disseram que preferem não jogar futebol na escola, para não se machucarem, mas que têm vontade de fazer as atividades de Educação Física, gostariam de jogar futebol e outras atividades com bola na escola também.

### **A dança no contexto das práticas de Educação Física: a regulação da masculinidade**

O Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) relatou a dificuldade em trabalhar com o tema de dança em suas aulas, por não ter aceitação por parte dos meninos em participar das atividades. Comentando sobre a mesma dificuldade, o Docente D1 (masculino, 31 anos, filme *Billy Elliot*) relatou que

Não fazem. Falam que... Têm uns que têm vergonha. Acha que é pagar mico. Outros falam mesmo, não vou dançar, as meninas que têm que fazer isso. Oh! E às vezes que eu consegui, quando entrei na rede estadual, uma vez eu fiz um trabalho de dança. Éééé! Eu só consegui incluir os meninos, trabalhando a parte do funk porque era uma coisa que eles gostavam, mas se fosse colocar um outro tipo de dança, uma dança de salão ou qualquer outra coisa, não faziam, não. Mas aí eu te pergunto: se você tem essa parte da Educação Física desde criança, eu acho que você consegue mudar. Porque dentro de casa ele vai ter esse preconceito. Noventa por cento das famílias não têm essa visão que a

gente tem, de, tipo assim, minha pergunta: você acha, na minha opinião, você acha que noventa por cento dos lares hoje em dia, o pai nunca vai incentivar o filho a fazer uma dança, vai incentivar o filho a nadar, jogar futebol, jogar basquete, jogar vôlei. Até o vôlei um tempo atrás tinha preconceito, né?

Essa dificuldade em se trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física relatada pelos docentes, assim como a rejeição desse conteúdo por parte dos meninos, pode ser compreendida, com base em Saraiva e Kleinubing (2013), pelo fato de que no imaginário social existe ainda uma associação da dança como uma ação ou comportamento específico do universo feminino, fazendo com que seja pensado que as meninas recebem mais precocemente os estímulos para desenvolverem atividades ligadas à expressividade, determinando desse modo quem é permitido dançar e quais são os movimentos que podem e devem ser feitos na dança por meninos e meninas, homens e mulheres.

Em concordância com essa visão de associar a dança e a expressividade ao universo feminino, Knijnik (2016, p. 95) diz que a história da atividade corporal das meninas explicita que:

[...] elas foram, e em muitas sociedades ainda o são, reguladas pelas concepções sociais do que os seus corpos devem ser; mais do que as mulheres – ser humano, os corpos delas, em total separação do seu interior, deveriam e ainda devem ser ‘algo’, um objeto que contemple e cumpra funções e normas preestabelecidas (grifo do autor).

Essas regulações dos corpos masculinos e femininos atuam na formação das identidades visando a construções a respeito do que se é, mas ao mesmo tempo, conforme já discutido (CANDAUI, 2011, 2012 e 2013; SILVA, 2014), também existe uma cadeia de declarações negativas sobre outras identidades, sendo aquilo que não se é, o que chamamos de diferença. Nessa perspectiva, identidade e diferente estão em uma relação de estreita dependência. Assim, ao se atrelar ao corpo feminino a dança, a expressividade e a sensibilidade; nega-se a esse corpo a prática de esportes considerados masculinos, entendidos nesse caso como práticas que têm como características a brutalidade, o vigor físico e o contato corporal. Isso também ocorre com os homens, como aponta Knijnik (2016, p. 95) que

[...] ao mesmo tempo em que se regulam e se controlam os corpos femininos, por uma lógica de oposição, faz-se o mesmo com os corpos

masculinos: aquilo que as mulheres não podem, fica restrito ao universo masculino; entretanto, e no sentido oposto, as mulheres cabem atividades e usos corporais para os quais os corpos dos homens não são de forma alguma adequados, e serão rebaixados e humilhados socialmente caso se dediquem a atividades “de meninas” (grifo do autor).

A “inadequação” construída socialmente para o corpo masculino à dança pode explicar o motivo de muitas vezes os meninos se afastarem das atividades de dança nas aulas de Educação Física e da dificuldade de se trabalhar com esse conteúdo, como relatado pelos docentes. Saraiva e Kleinubing (2013) indicam outros dois problemas que elas identificaram no que concerne ao ensino da dança nas aulas de Educação Física, que são os sentimentos de medo e de vergonha que ocorrem nas vivências quando se enfrenta o olhar do outro. Isso acaba gerando esse medo, bem como a inibição devido a uma “cultura masculina” que se faz presente nesse “olhar do outro”.

Além dessa questão de performance dos movimentos da dança, existe também uma preocupação com a estética corporal, dado que hoje em dia “é importante ser magro e belo para se expor e exalar poder, um poder que o corpo assume, no caso da dança, para se apresentar e performar, ‘materializar’, de certa forma, ‘as normas regulatórias’ do dançar, em que os corpos gordos ou gordinhos não são aceitos” (SARAIVA; KLEINUBING, 2013, p. 135, grifos das autoras).

Com base no diário de campo (23/03/2017), observamos um diálogo de algumas alunas que vão ao encontro dessa preocupação com a estética corporal. As discentes estavam consultando o docente de Educação Física e pedindo mais informações a respeito de como poderia aumentar o gasto calórico diário a fim de conseguirem emagrecer, de como poderiam diminuir o perímetro abdominal e também reduzir o seu peso. O que nos chamou atenção sobre essa observação foi o fato de que essas adolescentes não pareciam estar na condição de terem essas preocupações, o que indica que a sua motivação pode ser a de se enquadrarem em um “padrão” corporal estético que tem a magreza como modelo. Desse modo, Saraiva e Kleinubing (2013, p. 135) entendem que

[...] a manifestação do medo e/ou da vergonha de expor o próprio corpo acontece quando a interioridade do ser, exposta, choca-se contra as normas e os modelos sociais, às vezes transformados em “ideal”; as pessoas temem os juízos que as outras pessoas possam lhes atribuir, quando da exposição de seus corpos, e/ou de partes deles, que se encontram, nesse caso, como objetos passíveis de avaliação. Nas práticas corporais que evidenciam o corpo é comum que a pessoa que

não se “enquadra” no “padrão” possa sentir-se envergonhada e afastar-se delas, não pelo fato de não saber dançar, por exemplo, mas por medo de ser “desprestigiada” por aquilo que dá visibilidade ao que é/está, ou seja, seu corpo (grifos da autora).

A fim de estimularem uma concepção de dança que contribua para a construção de sujeitos dançantes que atuem no sentido de criadores, pensantes e transformadores, as autoras indicam que o trabalho docente com essa temática precisa ser o de mediação, diálogo e orientação das vivências de movimentos corporais de forma crítica e reflexiva para que alunos e alunas possam, ao dançar, aprenderem a respeito do próprio corpo, dos “outros” corpos e sobre o mundo. Em vista disso,

Talvez seja possível, a partir das experiências obtidas com práticas de dança, pensar em pessoas que vivem e entendem o mundo de diferentes modos e isso ser compreendido, não como desvios de conduta e/ou comportamento, mas sim como aceitável (e desejado) quando se tem em mente que a educação deve contribuir para a formação de pessoas que sejam capazes de conviver e respeitar os diferentes modos de ser e estar no mundo. Diferentes e não melhores ou piores. Esses entendimentos podem balizar uma prática pedagógica que faça com que outras referências sobre dança sejam construídas pelos jovens, o que implicaria a autonomia para vivenciar a dança nas diferentes dimensões do viver. Assim, as atividades de/em dança contribuiriam significativamente para a desconstrução de muitos preconceitos, principalmente os ligados às questões de gênero (SARAIVA; KLEINUBING, 2013, p. 144).

No que corresponde à contribuição da Educação Física para que seja desenvolvido um olhar de empatia em relação aos outros e de respeito às diferenças, o Docente D1 (masculino, 31 anos, no filme *Billy Elliot*) reforçou a importância de se ter aulas de Educação Física desde a educação infantil, pois para ele, o ensino de Educação Física ministrado por profissionais da área na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental pode contribuir para fazer com que estudantes tenham mais consciência sobre essas divisões de gênero, que segundo ele, costuma ter uma grande influência do ambiente familiar e cultural. Para o docente,

Uma das formas que temos de mudar essa visão de quem dança balé é gay, e tudo, seria a educação física escolar. É igual, por exemplo, ensino fundamental I e ensino infantil. A Educação Física não é obrigatória. Esse é o maior erro que existe pra mim na área de Educação Física é educação física escolar lá na creche desde o primário lá até o quinto ano não ser obrigatório, ser facultativo. É a fase de desenvolvimento da criança, é a fase de desenvolvimento motor, desenvolvimento

psicológico e tudo. E ali você poderia tá mudando um pouco esse estigma aí, né?! Da sociedade (Docente D1, masculino, 31 anos, no filme *Billy Elliot*).

Essa proposta defendida acima está em consonância com o que Saraiva e Kleinubing (2013, p. 143-144) defendem:

Pensando especificamente a dança como elemento da cultura de movimento e, portanto, conteúdo da Educação Física escolar, acreditamos ser necessário iniciar as atividades já nos primeiros anos escolares. À medida que forem vivenciando as diferentes possibilidades de movimento e de formas de dançar, meninos e meninas poderão atribuir sentidos e significados próprios com relação a essa prática, desencadeando na construção de saberes sobre si mesmos e sobre o mundo.

### **Prática esportiva, força física e esporte de contato: a reprodução de modelos identitários estereotipados**

Dialogando acerca do filme *Billy Elliot*, discentes participantes da pesquisa em referência ao ensino de Educação Física trouxeram um exemplo de um menino da turma que lembra o Billy. Esse menino não tem interesse por atividades brutas, agressivas e esportes de contato e, durante as aulas de Educação Física, ele não gosta de praticar esportes. Por isso, os outros meninos da turma acabam o excluindo. As discentes explicaram como isso ocorre no diálogo abaixo que foi feito durante a discussão do filme:

**Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*):** Tem um aluno lá na nossa sala que, muitas das vezes, os meninos ficam mexendo com ele, que acham que é um gay, que é isso e aquilo, no modo dele agir, até mesmo no modo dele andar.

**Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*):** E o jeito dele tá sempre com menina, que são as meninas que mais conversam com ele. Porque os meninos desprezam.

**Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*):** Desde que eu conheço ele, ele nunca andou assim com os meninos na escola. Ele sempre andou com as meninas porque, por ele ser assim, os meninos não queriam ficar com ele.

**Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*):** Tipo, pra andar com os meninos tem que ser de um jeito.

Esse caso de exclusão relatado pelas discentes participantes da pesquisa, do menino, por desviar das normas sociais masculinas construídas e reproduzidas pelos meninos da sua turma, pode ser compreendido por uma ação que coloca

[...] em movimento as classificações e a marcação de desvios, a sanção normalizadora estreita sua relação com a norma ao produzir e tratar o que se afasta ou se diferencia do sujeito normal. As penalidades agregadas funcionam num sentido corretivo de forma a regular os sujeitos a graus mais próximos da norma, buscando, assim, constituirlos como normais (DORNELLES, 2013, p. 221).

Essas sanções e pressões as quais as pessoas que atravessam as fronteiras de gênero sofrem fazem com que essas pessoas sejam vistas como algo patológico a ponto de serem isoladas, como foi o caso relatado; por outro lado, “aos meninos e homens que mais incorporam os padrões da masculinidade hegemônica é-lhes concedido mais capital social, enquanto os que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados (SILVA; GOMES, 2013, p. 51). Deste modo, um modelo de masculinidade vai sendo construído, vigiado e reproduzido por esses meninos para os outros meninos que escapam da normalização, dado que um corpo ao nascer e ser identificado como de um macho

[...] deve seguir todas as imposições e disposições de sua cultura para se constituir como um sujeito masculino – vestir roupas apropriadas, comportar-se como um menino, provavelmente gostar de esportes, mostrar-se disposto a enfrentar brigas, não ter paciência com “frescuras”, ir para faculdade, namorar garotas, etc. Ninguém lhe pergunta se está de acordo com essas prescrições nem se o corpo masculino que está fabricando lhe é confortável (LOURO, 2017, p. 76, grifo da autora).

Identificamos, por meio do diário de campo, que durante as aulas observadas, em diversos momentos, grande parte dos meninos tinha a necessidade de afirmar a sua masculinidade durante das atividades, agindo de forma agressiva, com arremessos e chutes com força excessiva, gerando medo e receio nas meninas e nos outros meninos que não tinham esse perfil de serem atingidos; inclusive, as disputas de posse de bola também eram realizadas com excessos de brutalidade. Além disso, em momentos de espera pela chegada do docente ou durante as explicações das atividades, vimos meninos brigando e simulando brigas entre eles. Por conseguinte, uma pequena parcela dos

meninos, que não se encaixavam nesse modelo de masculinidade ficava isolada, não participando ativamente da aula.

Por esse motivo, a Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*) declarou que o menino relatado acaba sendo excluído e desprezado pelos outros meninos, por preferir ficar perto e conversar com as meninas. Isso acaba ocorrendo em razão desses outros meninos acharem que para andar com eles a pessoa tem que se encaixar num padrão de masculinidade hegemônica que eles consideram como o correto para um homem, como demonstrar virilidade, falar de mulher, contar que sai com muitas meninas. Esses outros meninos não podem andar com ele porque podem pegar fama de gay, pois se torna necessário

Ser homem igual machão, sabe? Essas coisas assim de falar de mulher, que pega mulher, que é isso e aquilo. E o jeito dele não é assim, ele é assim, vamos dizer, é um menino reservado, e pra esses meninos, ele não pode ficar perto dele, porque senão, vai pegar a fama, também sabe? (Discente A3, feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*).

Durante uma aula observada e registrada no nosso diário de campo (10/08/2017) que teve como conteúdo principal atividades de iniciação ao voleibol, aconteceu uma situação que tem relação com essa questão da masculinidade e que despertou o nosso interesse, alguns alunos e alunas por não conseguirem realizar movimentos que eram considerados como o correto, “padrão” e por não conseguirem passar a bola corretamente, eram discriminados por alguns meninos que agiam com ironia, reprovação e até desprezo, criando uma situação de constrangimento para essas pessoas que não tinham habilidades para a atividade.

A turma estava desmotivada com a atividade, e provavelmente, também devido a essas ações de discriminação pelo fato de algumas pessoas não dominarem as técnicas de jogo. Assim, essas alunas e alunos pediam ao docente para mudar de atividade e jogarem queimado<sup>102</sup>. Percebendo esse desânimo, o docente resolveu atender ao pedido da turma. Durante o jogo de queimado, que teve como participantes seis meninas e quatro meninos, as equipes foram divididas de maneira que fosse proporcional a quantidade de meninos e

---

<sup>102</sup> Um jogo que utiliza as duas metades da quadra com uma equipe de cada lado. O objetivo é jogar e acertar com a bola uma pessoa da outra equipe. Quando isso acontece, essa pessoa é queimada e ficará no final do espaço da outra equipe a fim queimar ou passar a bola para alguém do seu time na outra metade da quadra que tenha uma condição melhor para queimar. Ganha o jogo a equipe que queimar primeiro todos os participantes do outro time.

meninas em cada time. Nós prestamos atenção durante o jogo, que durou oito minutos, anotamos a quantidade de vezes em que meninos e meninas recebiam um passe de alguém para arremessar, quantas vezes queimavam alguém do outro time e eram queimados. Ao final desse jogo, os meninos arremessaram sessenta e uma vezes a bola, enquanto as meninas arremessaram apenas catorze vezes. Os meninos receberam dois passes para arremessar e as meninas não receberam nenhum; nove pessoas foram queimadas durante o jogo, todas foram queimadas por meninos, ou seja, nenhuma menina conseguiu atuar com protagonismo durante o jogo.

Esses números foram recorrentes e se repetiram em outras atividades desenvolvidas nas aulas observadas, o que demonstra que as meninas acabam não tendo as mesmas oportunidades e participações durante as aulas. Os meninos que não demonstram ter habilidade também passam por isso. Sousa e Altmann (1999) chamam atenção para o fato de que esse tipo de exclusão relatada pelas discentes e pelas observações das aulas não ocorre exclusivamente por questões de gênero e com as meninas, meninos classificados como menos habilidosos também são excluídos, dado que

[...] o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 56).

Por essa razão, torna-se necessário estimular um constante diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais a fim de promover uma educação intercultural (CANDAUI, 2011) mediante a uma negociação cultural, enfrentando os conflitos culturais que surgem durante as interações entre os sujeitos, incluindo dialeticamente as diferenças no processo de ensino, como afirmam Altmann; Ayoub e Amaral (2011, p. 499),

Ao evitar a diversidade e os conflitos dela recorrentes, corre-se o risco de contribuir para que sejam exacerbadas atitudes de intolerância, preconceito, homofobia e discriminação não apenas entre meninos e meninas, mas entre os sujeitos de forma geral. Perceber e enfrentar os conflitos que surgem, assim como aqueles velados ou disfarçados, consiste num importante desafio da educação.

## **A desvalorização das aulas de Educação Física na ótica dos docentes: um “tapa buraco”**

Durante a conversa sobre os filmes *Billy Elliot* e *Tomboy* com os docentes relacionada ao ensino de Educação Física, o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) relatou que, em sua opinião, a Educação Física no Brasil acaba sendo usada em muitas escolas como um tapa buraco, não tendo o valor que deveria ter, sendo colocada em segundo plano, pois

Do jeito que tá, tá difícil, mas eu acho que a gente tem que ter mais tempo na escola, mais tempos, e aí é a tecla que eu bato. O ensino integral sendo aplicado nas escolas. A Educação Física vai ter um papel muito mais importante que se imagina. Porque a Educação Física vai ter mais tempo. Nós precisamos, porque o aluno vai fazer opções. E quando esse aluno fizer a opção. Calma aí! Você tem uma tarde inteira pra fazer atividade. Isso é o que eu espero que aconteça com a educação de base. Você ter a tarde inteira de atividade pra fazer. Nessa tarde inteira você tem que ter a obrigatoriedade de Educação Física, mas você pode ter mais dois, pode ter mais quatro. Mas aí você vai ter que escolher uma área da Educação Física pra ser trabalhada. E aí, os professores vão ser realocados de maneira que cada professor vai dar uma área da Educação Física. Nós não vamos mais ter esse papel que nós temos de tapa buraco, entendeu? Nós vamos ter um papel de estar tirando o aluno da rua à tarde pra ensinar algo diferente, aí é a parte que você consegue ensinar educação para o aluno, ensinar o esporte pro aluno, de maneira que dá pra fazer melhor do que é feito hoje, que hoje não dá pra fazer muita coisa (Docente D2, masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*).

O mesmo Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) reivindica uma maior valorização da Educação Física na escola, inclusive, chega a dizer que ela tem que parar de ser um tapa buraco, entretanto, esse discurso vai de encontro com o posicionamento anterior do docente, de crença na melhoria da educação e, conseqüentemente, da Educação Física pela reforma do ensino médio expressa pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Essa contradição ocorre pelo fato que, com fundamento em Ferretti (2018), o trabalho docente nas escolas, na verdade, é prejudicado devido à flexibilização quantitativa externa que atinge diretamente a Educação Física.

Isso ocorre porque a Educação Física junto com outras disciplinas, como a Sociologia, Filosofia e Arte têm a possibilidade de serem excluídas do currículo escolar, mesmo constando como obrigatórias no §2º do artigo 35-A da Lei 13.415, que diz “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos

e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Como se pode notar, a obrigatoriedade consta como “estudos e práticas”, o que poderá direcionar à precarização no diz respeito às oportunidades de trabalho e à sua permanência e legitimidade enquanto disciplina do currículo escolar.

Para Ferratti (2018) o termo “estudos e práticas” não pode ser compreendido como um conjunto de conhecimentos que formam um determinado campo do conhecimento, mas como uma dependência de contribuição ou aplicabilidade específica para o estudo de um determinado tema. Desse jeito, a Educação Física perderia ainda mais espaço e legitimidade na escola.

### **Temas que extrapolaram a pesquisa: preconceito, religião, questões étnico-raciais e reforma do ensino médio**

Os docentes e discentes debatendo a respeito dos filmes tocaram em temas que não foram elencados no roteiro e que não fazem parte do foco deste estudo, mas que se relacionam com uma perspectiva de educação intercultural, como o racismo no Brasil e nas escolas brasileiras, citado pelo Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*), no qual comentou que no filme, o pai de Billy, mesmo sendo um trabalhador de uma mina de carvão que não tinha uma formação acadêmica, ele passou a acreditar e investir no filho dele. Para o docente, nos Estados Unidos que existiu a segregação racial, o negro sabia ler, e para ele, aqui no Brasil, embora não tenha existido legalmente a segregação racial, o negro não sabe ler. Ele deu o exemplo que nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, existem muitos negros que frequentam as aulas, mas não sabem ler, o que para ele demonstra uma separação racial no Brasil.

No que concerne a essa questão, Munanga (2008) diz que até hoje discentes negros estão sendo tratados de forma desigual pelo sistema educacional brasileiro, tornando-se vítimas de preconceitos, de discriminação racial e até mesmo de segregação racial de fato. Para o autor, é fundamental o reconhecimento de forma oficial e pública da contribuição dos africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais para a formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural, já que a herança cultural africana nunca ocupou uma posição de igualdade em relação às outras heranças no sistema de ensino brasileiro. Desde a abolição, os negros que sobreviveram da escravidão e seus descendentes do passado e do presente acabam sendo submetidos a um

sistema de ensino com uma perspectiva monocultural, com características eurocêntricas que não têm relação com a sua história e visão de mundo, sofrendo assim, uma forma de violência simbólica.

Munanga (2008) aponta alguns argumentos a fim de tentar compreender o porquê de os discentes negros ainda não estarem totalmente incluídos no processo educativo brasileiro:

[...] O atraso tem certamente a ver com o mito de democracia racial apoiado entre outros nas ideias de sincretismo cultural, de cultura e identidade mestiças, de povo mestiço, etc. que se contrapõem às ideias de diversidade e de pluralismo. Além disso, a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema de educação existente que, embora não contemplasse sua história, cultura e visão de mundo, é indispensável para sua inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional (MUNANGA, 2008, p. 09-10).

Nessa perspectiva, o autor indica alguns exemplos que podem contribuir para amenizar essa desigualdade educacional relacionada aos aspectos étnico raciais, como a promoção de um ensino que coloque em evidência as contribuições culturais para a construção da identidade nacional; inserir nos currículos e na formação básica as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais, fugindo de uma abordagem monocultural na escola; propiciar uma proposta intercultural entre as diferentes culturas, estimulando o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade, buscando reduzir os preconceitos a fim de possibilitar uma igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social a todos, assim como uma redistribuição de poder, riqueza e outros recursos da sociedade, dando um enfoque social e estimulando o pensamento analítico e crítico.

Em relação ao conjunto de discentes participantes da pesquisa, no que diz respeito a preconceitos, refletindo, o Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) relatou que o filme o fez pensar sobre o preconceito que ocorre no cotidiano da vida em sociedade, e também, o seu próprio preconceito que acaba tendo na relação com as pessoas, quando duvida da capacidade de alguém ou diz que a pessoa não se enquadra nos padrões sociais, como em comentários que solta sem querer, mas que gera consequências, como deixar a cabeça das pessoas confusa, por causa de um comentário indevido. O discente também relatou que o filme o fez pensar no preconceito que já sofreu

em querer, por exemplo, uma formação que é concorrida e alguém diz que aquele curso não é para ele.

Outro assunto que surgiu além do roteiro, foi a questão da religião, que pelo fato de frequentar a igreja, o Discente A1 (masculino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) narrou que acaba sofrendo preconceito por passar muito tempo na igreja e porque é diferente dos outros garotos. Para ele, a igreja mostra o caminho que ele deve trilhar, citando os passos e as direções que precisa seguir.

Nesses relatos referentes ao papel da igreja na vida das pessoas e nas relações sociais podemos identificar que isso ocorre como uma forma de poder que é exercido no processo pelo qual as pessoas vão se tornando sujeitos, visto que

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos outros sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 2010c, p. 235, grifo do autor).

Para Silva (2013) esse processo é uma forma de governo da conduta humana que depende de formas de saber as quais definem e determinam as condutas que podem e que devem ser governadas. Esses saberes controlados estruturam tudo aquilo que é permitido ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem as melhores formas para torná-la governável. Em relação a essa questão, a Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) disse que por causa dessa orientação que a igreja estimula, ela não pode ser uma pessoa rebelde, mesmo que a opinião dela seja diferente, ela tem que ficar quieta e seguir a forma de agir que a igreja entende como a correta. Sorrindo, ela disse que tem que ser santa, e que só tem liberdade para ser o que ela realmente quer, fora de casa e da igreja. A Discente A4 (feminino, 16 anos, filme *Billy Elliot*) explicou que:

Igual lá em casa, por eu desde pequena ser da igreja, assim, tipo, na igreja fala que você deve sair, tipo, ficar com menino assim, só ficar quando você namorar, aí, da primeira vez que eu fiquei com um menino, tipo, meio que, sei lá! Parece que todo mundo começou a brigar comigo falando que era errado, que eu não podia ter feito isso. Eu fiquei, sei lá, eu até chorei, que eu fiquei muito triste. Eu não, tipo, eu achava que, sei lá, eles iam agir de outra forma.

Nesse caso, em que a igreja acaba exercendo influência na construção da identidade, a Discente A3 (feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*) relatou que tem que seguir rigorosamente a forma que a igreja entende que é a correta, porque se não for dessa forma, as pessoas serão julgadas e criticadas pelo seu jeito de ser. Como no caso narrado por ela:

Exatamente! Comigo aconteceu uma coisa, tipo, meu pai é evangelista, ele é pastor, e eu sempre sou cobrada muito, muito mesmo. Eu não posso usar roupa curta, é isso e aquilo, uma vez, por querer experimentar como é que era lá fora, eu tive que mentir, falando que eu ia em um lugar, e eu fui escondida na festa que acontece na cidade, aí descobriram e falaram pro meu pai, e o meu pai foi de madrugada lá me procurar. Aí, no dia seguinte, assim, foi no domingo, eu fui na igreja, as pessoas estavam todas me olhando torto, como se eu tivesse feito a pior coisa do mundo, sendo que eu não fui lá pra fazer nada de errado. Eu fui pra conhecer, saber como que era, sabe? E eles já tavam me olhando torto, uns pararam de falar comigo, eles se afastaram, achando que eu estava fazendo alguma coisa de errado. Mas eu só tava indo lá pra poder conhecer, porque eu não sabia exatamente o que que era porque eu fui criada em um berço evangélico. Sabe? (Discente A3, feminino, 17 anos, filme *Billy Elliot*)

Esse papel da igreja de exercer influência nos comportamentos, no modo de viver e de se relacionar com as pessoas, com base em Foucault (2010c), pode ser relacionado com o que ele entende como uma antiga tecnologia de poder, originada das instituições cristãs, chamada de tecnologia de poder pastoral, que tem como objetivo final assegurar a salvação do individual no outro mundo; não é somente uma forma de poder que comanda, precisa também fazer com que as pessoas estejam preparadas para se sacrificarem pela vida e salvação do rebanho; deve cuidar de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida; implica um saber de consciência e a capacidade de dirigir as consciências das pessoas, sendo uma forma de poder orientada para a salvação ligada à produção da verdade, verdade do próprio indivíduo.

Assim, com fundamento em Fonseca (2011), cada sujeito que está imerso nas práticas da pastoral cristã, independentemente de sua idade, seu status, as circunstâncias e as condições de sua vida, deveria ser governado e se deixar governar, deixar-se dirigir, com vistas à salvação por outra pessoa a qual tem alguma ligação que seja ao mesmo tempo geral e meticulosa de obediência, como no caso da influência da igreja relatada pelos discursos dos discentes participantes da pesquisa.

Os docentes participantes da pesquisa também abordaram sobre a reforma do ensino médio. O Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) disse que uma possibilidade para amenizar a discriminação generalizada que vem ocorrendo poderia ser por uma arrumação da educação básica, defendendo a reforma da educação, relacionando com a atual reforma do ensino médio expressa pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016). Objetivando tornar o currículo escolar mais flexível e atender os interesses de estudantes do ensino médio, a Lei 13.415 traz como argumentos para justificar essa reforma a baixa a qualidade do ensino médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo. Em vista disso, propõe como mudança a flexibilização do currículo em duas partes, a primeira seria a de formação comum (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800 horas, caso o regime de tempo seja implementado) e a segunda como a diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), permitindo, assim, que cada estudante com base em seus interesses individuais escolha as áreas que pretende cursar. Tudo isso, com o objetivo de diminuir a evasão e reprovação escolar (BRASIL, 2017).

Para Ferretti (2018), essa argumentação de que a reforma do ensino médio fará com que a escola fique mais interessante para os estudantes e diminuir o abandono e a reprovação pela reorganização curricular é um equívoco porque não leva em consideração os aspectos subsequentes: a infraestrutura das escolas, como laboratórios, bibliotecas, espaços para Educação Física e atividades culturais; carreira docente, incluindo salários, formas de contratação e não vinculação dos docentes a uma única escola; ignora o fato de muitos jovens se afastarem da escola para trabalharem a fim de complementarem a renda familiar; a violência familiar; a gravidez na adolescência; a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores; e a violência na escola. Deste jeito,

O tratamento que conferem à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes é muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular. [...] ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais (FERRATTI, 2018, p. 31-32).

Ao mesmo tempo, o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) enxerga o papel da escola como redentora da sociedade, que vai resolver os problemas sociais, como se não fizesse parte da sociedade. Ele também traz uma visão de que a escola não está funcionando como deveria, ou seja, salvando a sociedade, inclusive, diz que do jeito que está é desperdício de tempo do aluno e do professor. Para o Docente D2 (masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*) uma possível solução para a crítica acima seria a reforma na educação, trazendo essa crença da escola como salvadora da sociedade, como se ela pudesse resolver sozinha todas as mazelas sociais:

Cara! Eu acho que tem que mudar do jeito que está. Eu acho que do jeito que está é falido. Você chega nas escolas e os alunos ficam assim sentados. O professor falando pra parede e o aluno olhando para o quadro. Ninguém presta atenção em ninguém. Eu acho que a educação do jeito que é aplicada é um desperdício de tempo do aluno e do professor. Só nos colégios técnicos e federais que ela é ainda consegue ser aplicada de uma maneira diferente, mas a escola de ensino fundamental e médio público, onde eu atuo, que eu fico olhando para os alunos dentro de sala, é altamente desinteressante para o aluno ficar olhando pro professor ficar falando sobre história e altamente desinteressante para o professor falar de história para o aluno, como é altamente desinteressante a gente chegar dentro de uma quadra e não ter objetividade na educação física no Brasil. Entendeu? Do jeito que tá eu acho que já faliu há muito tempo, tanto que a gente vê o resultado da sociedade atual (Docente D2, masculino, 26 anos, filme *Billy Elliot*).

Em consonância com Luckesi (2013), essa visão de educação como redentora entende a sociedade como um conjunto orgânico e harmonioso no qual os seres humanos vivem e sobrevivem, existindo um grupo de pessoas que acabam ficando à margem desse todo pelo fato de serem diferentes daquilo que é considerado como o modelo “padrão”. Por consequência, o papel da educação e da escola passam a ser o de integrar essas pessoas “desviantes” à norma social com o objetivo de manter e conservar a sociedade, promovendo a integração ao todo social. Para o autor, essa visão de educação é um modo ingênuo de compreender as relações entre educação e sociedade porque acredita que a educação tem o poder de interferir quase que absolutamente nos destinos do todo social, curando as mazelas sociais, já que essa perspectiva está voltada para a atuar na construção da identidade das pessoas, no desenvolvimento de habilidades pré-determinadas e inculcação de valores éticos para fazer com que os sujeitos se encaixem em um modelo

social considerado ideal. Nesse caso, o ensino poderia contribuir para a redenção da sociedade, integrando harmonicamente esses sujeitos no todo já existente.

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (LUCKESI, 2013, p. 38).

Mesmo essas discussões não estando previstas nos roteiros das entrevistas em grupo, elas atuam diretamente na construção e na regulação social das identidades. Portanto, problematizar temas como o preconceito, religião, questões étnico-raciais e reforma do ensino médio visando a um ensino intercultural pode propiciar o diálogo entre as diferentes culturas, bem como o respeito e a aceitação das diferenças.

#### **5.6. O uso do cinema no ensino de Educação Física: contribuições para problematizar questões sobre corpo, identidade e gênero**

Com a intenção de contribuir para o ensino de Educação Física, limitando-nos aos filmes *Tomboy* (2011) e *Billy Elliot* (2000), trazemos nesta seção uma possibilidade de uso dos filmes com fins didáticos para problematizar questões sobre corpo, identidade e gênero. Essa proposta tem por base todo o referencial teórico construído nesta pesquisa, assim como os instrumentos (APÊNDICE A), os dados gerados nas entrevistas em grupo e as discussões realizadas.

Após a exibição de cada filme em sala de aula, pode-se propor que os espectadores dialoguem sobre o que mais chamou a sua atenção no filme, as cenas que surpreenderam ou que causaram estranhamentos. Assim, já é possível promover o reconhecimento do “outro” e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades. Uma questão igualmente importante que aparece quando analisamos filmes em sala de aula é a tentativa de compreender como a narrativa foi construída. Mais do que discutir o que os atores fazem em cena, é tentar perceber como e por que fizeram daquela forma, que valores, interesses ou ideias estavam por trás daquela sequência para que fosse construída daquela maneira e não de outra. Fatores como a valorização e o detalhamento dos diálogos, dos sentidos presentes nas falas dos personagens, nos modos de enquadramento, no clima da cena específica, na

atmosfera do filme ou na percepção das emoções que a película provoca nos espectadores são relevantes. Tudo isso ajuda o aluno e a aluna a perceberem que todos os discursos são construídos, os discursos dos atores e atrizes e os nossos também, afinal, também representamos um papel social e nossas falas também fazem parte de um jogo discursivo que reproduz o jogo social. Também somos atores encenando papéis que às vezes nos aprisionam.

No que diz respeito às questões corporais e de gênero, os dois filmes propiciam caminhos para reflexões importantes. Em *Tomboy*, há a passagem em que Michael e Lisa observam os garotos jogando futebol<sup>103</sup>. Em outro momento, diante do espelho, Michael treina os movimentos observados durante o jogo, olha suas estruturas corporais e repete alguns movimentos observados<sup>104</sup>. Mais adiante, durante o jogo de futebol com os amigos, Michael exercita modos de tirar a camisa e de cuspir no chão<sup>105</sup>. Já no filme *Billy Elliot*, há o momento em que Billy observa o pai e o irmão discutindo, o que inclui atos violentos<sup>106</sup>; mais tarde, o menino age da mesma forma agressiva em um momento de confronto com sua professora de balé<sup>107</sup>. Billy ainda reproduz esse modelo truculento quando, muito nervoso, de forma automática, dá um soco no garoto que tenta consolá-lo após o seu teste de seleção para a escola de balé<sup>108</sup>.

Por essas cenas descritas, pode-se encaminhar discussões de caráter pedagógico sobre significados do corpo na sociedade contemporânea e sua relação com saberes disciplinares. Podemos propor aos espectadores diversos questionamentos: como o filme retrata o corpo? Como esse corpo aprende a ser assim? O que a observação dos corpos das pessoas nos mostra? Como os personagens incorporam novas formas corpóreas de se expressar? Como isso ocorre? Como os personagens colocam em prática esse aprendizado do corpo? Qual a relação das imagens produzidas com a realidade cotidiana experimentada na vivência escolar?

No filme *Tomboy*, discussões relativas à identidade e à diferença podem ser exploradas pelo encontro de Laure com Lisa em que, ao ser perguntada a respeito do seu nome, Laure se apresenta como Michael<sup>109</sup>. Já no filme *Billy Elliot*, é possível trazer a

---

<sup>103</sup> Cena em: 00:20:37.

<sup>104</sup> Cena em: 00:22:53.

<sup>105</sup> Cena em: 00:24:54.

<sup>106</sup> Cena em: 00:44:24.

<sup>107</sup> Cena em: 00:46:07.

<sup>108</sup> Cena em: 01:26:09.

<sup>109</sup> Cena em: 00:08:44.

conversa entre Billy e Debbie acerca do balé. Billy mesmo gostando de participar da aula, rejeita a atividade dizendo que isso é para “bichas”<sup>110</sup>. Pode-se estimular a troca de ideias a partir de um amplo leque de questões: que personagens chamam a sua atenção? Por quê? Em quais cenas podem remeter a aspectos relativos à identidade? Por quê? Como as identidades foram construídas no filme? Quem está envolvido nesta construção? E na sociedade, como se dá essa construção? Como as identidades se manifestam nos diferentes contextos?

Os dois filmes aqui em tela podem favorecer muitas abordagens sobre o tema. Estes exemplos acima apresentados são apenas algumas possibilidades direcionadas para o ensino de Educação Física. São, ademais, discussões que também podem ser abordadas no ensino de Ciências, especialmente, naquele que se ocupa das biociências e da saúde, onde há uma predominância da perceptiva biomédica em suas abordagens. Vale destacar a convocação aos docentes que atuam no ensino de Biologia nas escolas para o tratamento destas temáticas como tema transversal, o que envolve aspectos relativos à saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DE CICCIO; VARGAS, 2012). Numa perspectiva mais ampliada, consideramos que os elementos aqui tratados podem servir de referência para qualquer prática ou pesquisa em ensino interessada em estimular uma abordagem intercultural visando à formação cidadã e à realização humana.

Buscamos, portanto, contribuir para este debate problematizando, no âmbito do ensino de Educação Física, as diferenças presentes ao longo da história entre os diversos grupos sociais, almejando compreender como as culturas operam um constante processo de construção, desestabilização e reconstrução das identidades que necessitamos (re)conhecer. Este processo permeia o conjunto de ações de natureza educativa e de ensino, na maneira como nós o concebemos (VARGAS, 2016), seja formal ou não-formal, no contexto da escola.

Para finalizar esta seção que trata do uso do cinema na pesquisa e no ensino, queremos ressaltar a importância do cinema pode ter em sala de aula para suscitar debates, levantar questões, analisar situações e propor uma reflexão sobre temas vinculados ao ensino. As cenas, os personagens, os roteiros e as tramas são exemplos das representações do Eu na vida cotidiana, apontado por Goffman (2011b), e retratam situações comuns, corriqueiras, muitas vezes, naturalizadas no ambiente escolar. Não podemos esquecer que

---

<sup>110</sup> Cena em: 00:14:56.

somos todos personagens e escolhemos os nossos papéis nessa trama, com toda a carga de drama, comédia ou tragédia que as nossas escolhas podem trazer. Os filmes imitam a vida escolar e tomara que o universo intercultural da escola ainda inspire filmes tão bons quanto os filmes que abordamos nesta pesquisa.

Por tudo isso, elegemos como fundamentação teórica um ensino pautado na perspectiva intercultural que busca direcionar as investigações para as práticas cotidianas, rotineiras e comuns, com os gestos e as palavras banalizadas, desconfiando daquilo que é considerado como “natural”. A interculturalidade incorpora a indeterminação e a incerteza do conhecimento, entendendo-o como cultural e socialmente produzido. Ela explora as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades que se fazem presentes na escola, enxergando que a identidade e a diferença devem ser compreendidas como processos os quais são produzidos socialmente e atravessados por relações de poder exercidas no processo de construção social dos sujeitos.

Nesta perspectiva intercultural, o uso do cinema no ensino pode favorecer a sensibilização e discussões de temas ligados ao corpo, à identidade e às questões de gênero, bem como para a produção de formas de resistência e rompimento de hierarquias e de relações opressivas de poder. Tudo isso, visando à construção de uma sociedade mais democrática, plural e humana, promovendo um ensino para o reconhecimento do “outro” e para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou no chão das escolas públicas do Rio de Janeiro em que atuei como docente de Educação Física e coordenador pedagógico na educação básica. A motivação deste estudo se deu pelas minhas observações e inquietações a respeito da forma como os corpos dos alunos e alunas eram educados e conduzidos a um modelo de comportamento normativo, bem como a dificuldade das escolas em problematizar aspectos referentes à diferença na escola, principalmente em discussões sobre gênero e sexualidade. Outra questão que causava inquietação era a abordagem em relação ao corpo por um viés exclusivamente biológico, como se o corpo já estivesse predeterminado a apenas responder estímulos para que ele atingisse as fases de amadurecimento e chegasse à vida adulta com um direcionamento para o mundo do trabalho.

Por essa razão, apontamos no decorrer desta pesquisa que o corpo não seja vinculado exclusivamente aos aspectos biológicos, mas que seja compreendido a partir de uma conexão entre a natureza e a cultura. Desse jeito, entendemos o corpo como um documento vivo, dado que ele carrega em todas as suas estruturas a memória de um tempo e a história da sociedade. Então, estudar o corpo por essa perspectiva nos ajuda a entender o passado, a compreender o presente e a pensar o futuro. Diante dessas questões, tivemos como problemática norteadora da pesquisa compreender como o ensino da Educação Física em uma escola de nível médio atua na construção social dos corpos, considerando a tradição disciplinadora da Educação Física e o contexto contemporâneo de transformações das identidades, e de que modo reproduz ou ameniza assimetrias de gêneros, buscando estabelecer diálogos e questionamentos a respeito de assimetrias, expectativas e limites de cada gênero na escola e na sociedade.

Tendo em vista a problemática norteadora e os objetivos da pesquisa, no que concerne às discussões em relação a corpo, identidade e gênero, abordamos sobre como o corpo fica em evidência nas aulas de Educação Física e possibilita que as diferenças também fiquem mais explícitas, por consequência, o controle sobre esses corpos e a fixação de um modelo de identidade acaba sendo feito de uma forma mais rígida. Também discutimos a respeito da estreita relação de dependência entre identidade e diferença, mostrando que essa dependência fica sujeita a vetores de poder e são disputadas por relações conflituosas e hierárquicas que geram divisões sociais entre “nós” e os “outros”. Por essa razão, adotamos uma perspectiva para ensino de Educação Física fundamentada

pela interculturalidade de modo que as identidades sejam consideradas, reconhecidas e valorizadas por uma abordagem plural, aberta e dinâmica. Debateremos a respeito da influência da anatomia na busca pela compreensão do corpo para ditar as formas de olhar, perceber, educar e gerenciar as pessoas. Assim, a escola ao lidar com os corpos acaba colocando em ação tecnologias de governo desenvolvidas por um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade considerados “legítimos” e fixar uma identidade masculina ou feminina “normal” e inalterável.

Em relação às reflexões sobre a Educação Física e as questões de ensino, apresentamos as tendências pedagógicas (Higienista, Militarista, Pedagogista, Competitivista e Popular) que influenciaram o ensino de Educação Física desde a sua origem nos currículos escolares no Brasil e que até hoje ainda podem ser encontradas de forma disseminada em muitas escolas brasileiras, assim como se manifestam as relações entre ensino e sociedade, mostrando que essas interações podem ocorrer de forma redentora, reprodutora e transformadora. No que se refere às questões de poder, essas interações dão ênfase na aquisição e no fortalecimento da aprendizagem como possibilidade de aquisição de poder, como se o poder pudesse ser possuído como algo fixo e que parte de um centro. Desse modo, entendemos que o saber não é concebido como outro poder, mas como algo que se complementa, estando ambos mutualmente dependentes. Em consonância com esse ponto de vista, optamos por uma abordagem no ensino na perspectiva intercultural como fundamentação teórica para aulas de Educação Física que buscam uma prática pedagógica que promova uma negociação cultural, reconhecendo e enfrentando os conflitos que surgem pelas assimetrias das relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, promovendo um ambiente de ensino em que as diferenças sejam incluídas e discutidas dialeticamente.

Ao final de nossas perspectivas teóricas, apresentamos um levantamento de artigos publicados em periódicos nacionais a fim de conhecermos os focos de interesse da área Educação Física e, mais detalhadamente, as produções ligadas a corpo e gênero que atuam na construção das identidades dos alunos e alunas na escola formal. Por intermédio desse levantamento, constatamos que os focos dos artigos encontrados foram, respectivamente, em problematizações de cunho pedagógico e social, o que mostra uma tentativa de ampliação de uma visão biologicista, médica, militarista e esportiva da área. Em relação aos artigos que discutiam corpo e gênero na escola influenciando na

construção identitária, o número encontrado foi pequeno, demonstrando que essas questões são pouco examinadas e precisam de mais atenção, visto que interferem na construção social dos sujeitos.

No que corresponde à parte desta pesquisa referente às análises dos filmes, escolhemos trabalhar com o cinema pelo fato dos filmes viabilizarem um ensino para a produção e compreensão de significados sociais. Por isso, trabalhamos com o cinema utilizando a relação das imagens fílmicas e a ética da compreensão humana para permitir a quem assista aos filmes ter a oportunidade de se colocar no lugar do outro, estabelecendo uma relação de alteridade. À vista disso, escolhemos três filmes (*Billy Elliot*, *Tomboy* e *As melhores coisas do mundo*) para problematizarmos a partir de cenas de comensalidade questões como: corpo e gênero na escola, interação entre os pares, construção social da masculinidade, identidade social, identidade e diferença na escola, conflitos culturais e interculturalidade.

Adotamos as cenas de comensalidade na análise dos filmes pelo fato das pessoas ao compartilharem o alimento à mesa terem a possibilidade de enxergar e problematizar situações de tensão e de conflito. Por meio dessas interações sociais, torna-se mais visível os conteúdos e significados sociais e culturais; desse jeito, as diferenças, as conciliações e os acertos podem ser explicitados e estabelecidos, já que o comer também é um ato simbólico e cultural. Nesse sentido, exploramos as cenas de comensalidade dando um direcionamento para questões que foram centrais neste estudo, como: divisões simbólicas reproduzidas como ordem social generificada e binária entre homens e mulheres; demarcações e controle de fronteiras de gênero exercidas de forma anônima e onipresente; construção de um modelo hegemônico de identidade masculina; normalização dos corpos; fixação identitária por intermédio de inscrição de gênero nos corpos; e o papel da escola na produção de diferenças, distinções e desigualdades sociais por diversos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Na pesquisa de campo, realizamos observação de aulas de Educação Física em uma turma de primeiro ano do ensino médio em uma escola pública estadual no Rio de Janeiro e entrevistas em grupo a partir de dois filmes (*Billy Elliot* e *Tomboy*) e grupos de discussão com 02 (dois) docentes de Educação Física que atuam no ensino médio e 06 (seis) discentes do primeiro ano do ensino médio. As entrevistas em grupo foram conduzidas com o apoio de roteiros com categorias relacionadas a: corpo, identidade social, gênero, família e ensino.

Os dados gerados pela pesquisa de campo nos permitiram: ratificar algumas reflexões feitas pela revisão de literatura; gerar algumas surpresas como a discussão não prevista sobre preconceito, religião, questões étnico-raciais e reforma do ensino médio; e ter a oportunidade de rever alguns pontos de vista acerca dos temas abordados.

Dessa maneira, em referência às categorias dos roteiros de entrevistas em grupo, encontramos na pesquisa de campo pelos pontos de vistas docentes e discentes e as observações das aulas os seguintes resultados:

- **Corpo** - docentes e discentes demonstraram uma percepção do corpo por um viés biológico, ratificando a discussão realizada na revisão de literatura no tocante às influências da biologia e anatomia nos estudos sobre corpo e Educação Física na escola; e associação por discursos discentes do corpo como a identidade dos sujeitos, que é construído e controlado socialmente por meio das técnicas do corpo e do *habitus*.
- **Identidade social** - percepção por meio de observação de aulas de processos que atuam de modo a promover a incorporação de um modelo de identidade masculina pautada pela agressividade e violência como características da reprodução da masculinidade hegemônica; docentes expressaram uma visão de que as identidades sexuais e de gênero seriam fixas e estáveis durante toda a vida; já participantes discentes relataram sobre a dificuldade que as pessoas enfrentam ao fugirem do modelo social esperado referente aos papéis sociais de gênero, compreendendo o caráter transitório e de construção social das identidades.
- **Gênero** - docentes e discentes mostraram compreender alguns processos de uso da anatomia dos corpos como justificativa de um estatuto social desigual entre homens e mulheres; e a conscientização do processo de socialização pelo qual as pessoas sofrem uma pressão social para que cada um se encaixe a uma identidade determinada e normativa.
- **Família** - entendimento por parte dos docentes e discentes da atuação das famílias: nos processos normativos identitários com a justificativa de ser feito por proteção para evitar futuros constrangimentos; na preservação e reprodução do

modelo de masculinidade e de papéis sociais estereotipados; em relação à importância que exercem na construção nas identidades sociais. Tal como a percepção sobre a dificuldade de muitas famílias aceitarem a identidade de um filho ou filha que não segue às normas sociais em relação à sexualidade e ao gênero.

- **Ensino** - docentes e discentes relataram exemplos de estudantes que não seguiam a sequência heteronormativa entre sexo-gênero-sexualidade e as dificuldades que sofriam de interação entre os pares, passando por exclusões e tratamentos pautados pela indiferença e invisibilidade no ambiente escolar; e percepção de uma maior aceitação das diferenças no ambiente escolar. Nesse caso, a nossa interpretação em relação a essa impressão de maior aceitação se deu pelo fato de as diferenças na escola pesquisada terem uma abordagem assimilacionista e diferencialista, já que pelas descrições de docentes e discentes, as diferenças não eram problematizadas. Existiam tentativas de fazer com que as diferenças fossem apenas toleradas, o que pode contribuir para um reforço e reprodução de discriminações. Posteriormente, houve o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa a respeito do silenciamento das diferenças e ações cotidianas na escola que podem reforçar o direcionamento para a fixação de modelos identitários masculinas e femininas.
- **Ensino de Educação Física** - identificação, por meio de observações, do contato físico como um fator de reforço de uma identidade masculina atrelada à agressividade e à brutalidade para colocar à prova a virilidade; a noção de relação entre o contato corporal nas práticas esportivas e a sexualidade, permitindo em alguns momentos um contato mais próximo e em outros uma proibição por conta de tentativas de legitimação identitária; reconhecimento da importância por parte dos docentes no trabalho com conteúdos ligados à sexualidade, denunciando que ainda hoje existem algumas barreiras na escola ao abordar esse conteúdo; apresentação pelos docentes de dificuldades em trabalhar com a dança e com o futebol em relação à exclusão por questões de gênero que ainda ocorrem nas aulas, enquanto o discurso de discentes comprova que ainda há exclusões das meninas nas práticas de futebol nas aulas e nas escolas; e por último, apareceu no relato

dos docentes a questão da desvalorização da Educação Física na escola em relação a outras disciplinas.

Em vista dos resultados apresentados e discutidos e com o apoio da revisão de literatura desta pesquisa, podemos perceber que a construção das identidades de gênero nos corpos dos alunos e alunas pela escola e pelas aulas de Educação Física ocorre muitas vezes de forma simplista e redutora, dado que essa construção acaba se constituindo basicamente pelo aprendizado de papéis sociais que moldam os comportamentos, as roupas e as formas de se vestir e se relacionar, reforçando as marcas da sociedade vigente. Por conseguinte, quando não há problematizações na escola em relação aos temas explorados nesta pesquisa – corpo, identidade e gênero – o ensino pode atuar de forma a reproduzir discriminações e hierarquizações as entendendo como algo dado, natural e essencializado, legitimando assim as assimetrias. Esse ensino pode fazer com que a socialização de alunos e alunas se restrinja ao direcionamento sobre o que cada um pode e não pode fazer, separando e informando o “lugar” dos meninos e das meninas, apontando os modelos que devem seguir, formando identidades e corpos escolarizados. Dessa forma, pode ser ensinado de uma forma específica e diferenciada para cada gênero um modo correto de se sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mão; a olhar e a se olhar; aprende-se a ouvir, a falar, a calar e tocar, promovendo um processo de “fabricação” dos sujeitos, que muitas vezes ocorre de forma sutil, quase imperceptível.

Ao final deste estudo, percebemos que o ensino que tem no corpo um objeto privilegiado, acaba por estimular apenas práticas as quais possam ser quantificadas e medidas a fim de comparar resultados para se eleger grupos que se destacam, sendo considerados superiores e contribuindo para que as aulas ocorram de forma separada entre meninos e meninas, gerando processos de exclusão. À vista disso, desejamos que sejam construídas alternativas para um ensino de Educação Física que busca a igualdade nas práticas corporais e em todos os momentos das aulas, desconstruindo as relações de dominação e quebrando barreiras que promovem o preconceito entre os gêneros. Com isso, o ensino de Educação Física poderá ressignificar o ambiente escolar, os símbolos culturalmente construídos para cada gênero e promover um conjunto de ações mais amplas e sistematizadas na direção da igualdade entre os gêneros e no respeito às diferenças.

## 7. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Guarcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. (Org.). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blusher, 2016. p. 69-86.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, e153836, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

ALTMANN, Helena. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n.15(2): 240; p.333-356, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n2/a04v15n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**. n.13 p.69-82, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sess/n13/n13a04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2016.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?". **Revista Estudos Feministas**. 2011, vol.19, n.2, pp. 491-501. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AS MELHORES COISAS DO MUNDO. Direção: Laís Bodanzky. Produção: Greg Brenman. Roteiro: Gilberto Dimnestein, Heloísa Prieto, Luiz Bolognesi. Fotografia: Mauro Pinheiro Jr. Música: Eduardo Bid. Brasil: Buriti Filmes, Casa Redonda, Gullane Filmes, Warner Bros, 2009. 1 bobina cinematográfica (107MIN), Color. son., color.,

35mm. Disponível em: Disponível em: <<https://www.cineclick.com.br/as-melhores-coisas-do-mundo>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o Esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2005.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

AUMONT, Jacques. et al. **Estética do Filme**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História da virilidade 3**. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Trad. Noéli C. de Mello Sobrinho, Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 189-220.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Educação Física Escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Filosofia**: a relação necessária. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação física e didática**: um diálogo possível e necessário. Petrópolis: Vozes, 2010.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. **Teoria da Cultura de massa**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman. Roteiro: Lee Hall. Fotografia: Brian Tufano. Música: Stephen Warbeck. Reino Unido: BBC Films; StudioCanal; Working Title Films, 2000. 1 bobina cinematográfica (110MIN), Color. son., color., 35mm. Disponível em: <<https://www.cineclick.com.br/billy-elliott>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BOFF, Leonardo. **Comensalidade**: refazer a humanidade. 2008. Disponível em: <<http://leonardoboff.com/site/vista/2008/abril18.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **A distinção**. Crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 9. ed. Tradução: Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Ed, 2005.

BRASIL. Lei 13.415. Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases da organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro: Senado, 1941. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De13199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De13199.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União, 17.2.2017, Seção 1, p.1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 84-111.

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

CAETANO, Gilson José. Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte? In: SEED. (Org.). **Livro Didático Público de Educação Física**. Curitiba: Positivo, 2005. p. 49-61. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/edfisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In.: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP, 1999. p. 29-42.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. \_\_\_\_\_. (Org.). **Diferenças Culturais e Educação**. Construindo Caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In.: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

CARRARA, Sérgio et al. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, V.2, 2010.

CARVALHO, Y.M. Educação Física e Filosofia. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. Campinas: HUCITEC, 2001. p. 89-101.

CARVALHO, Y. M.; GOMES, I. M.; FRAGA, A. B. Educação Física + Humanas + Saúde. In: STIGGER, Marco Paulo. (Org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 129-154.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTRO, Jeimis Nogueira de.; VARGAS, Eliane Portes. Corpos generificados à mesa e na escola em cenas do filme Tomboy: entre desejos e prescrições. In: FERREIRA, Francisco Romão et al. (Org.). **Cinema e comensalidade**. Curitiba: CRV, 2016, p. 169-185.

\_\_\_\_\_. Uma análise das publicações na área de educação física: dos movimentos corporais às questões de gênero na escola. 8º Congresso Norte Paranaense de Educação

Física Escolar, **ANAIS...** Londrina, Paraná, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/uma%20analise%20130965-19985.doc.pdf>>. Acesso 14 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. O uso do cinema no ensino de ciências: uma análise do filme Tomboy e as questões de corpo e gênero na escola. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, **ANAIS...** Florianópolis, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2629-1.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Corpo, identidade e diferença: o uso do cinema no ensino de educação física. V Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, **ANAIS...** Niterói, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/venecienciasubmissao/VENECiencias2018/paper/viewFile/494/402>>. Acesso em: 08 set. 2018.

CASTRO, Jeimis Nogueira de; VARGAS, Eliane Portes; FERREIRA, Francisco Romão. Comensalidade e identidade social: a construção social da masculinidade no filme Billy Elliot. In: VARGAS, E. P et al. (Org.). **Cinema e Comensalidade 2**. Curitiba: CRV, 2017, p. 73-94.

CASTRO, J. N.; VARGAS, E. P. PRADO, S. D. “As melhores coisas do mundo”: identidade, diferença e normalização dos corpos em torno da mesa e na escola. In: PRADO, Shirley Donizete et al. (Org.). **Cinema e Comensalidade 3**. Curitiba: CRV, 2019 (PRELO).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

COLLUCCI, C. País registra 10 estupros coletivos por dia; notificações dobram em 5 anos. *Folha de São Paulo*, 20 ago. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911346-pais-registra-10-estupros-coletivos-por-dia-notificacoes-dobram-em-5-anos.shtml>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, janeiro-abril, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Unijuí, 2004.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA MATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

De CICCO, R. R.; VARGAS, E. P. As Doenças Sexualmente Transmissíveis em livros didáticos de biologia: aportes para o ensino de ciências. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias** (En línea), v. 7, p. 10-21, 2012. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0843-1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

DORNELES, Priscila Gomes. Gênero e Sexualidade na Educação Física Escolar: notas sobre a normalização dos corpos no interior baiano. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Org.). **Educação Física e Gênero: Desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 215-238.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

FERREIRA, Francisco Romão. **Ciência, arte e cultura no corpo**: a construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas. Curitiba: CRV, 2011.

FERREIRA, F. R. et al. Verdades e mentiras à mesa: a comensalidade na alegria e na tristeza, na saúde e na doença. In: FERREIRA, F. R. et al. (Org.). **Cinema e comensalidade**. Curitiba: CRV, 2016, p. 301-320.

FERREIRA, P.; GRANDELLE, R. Violência relacionada à identidade de gênero e orientação sexual faz alunos abandonarem escola. *O Globo*, 31 jun. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/violencia-relacionada-identidade-de-genero-orientacao-sexual-faz-alunos-abandonarem-escola-21415872>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.** vol.32, n.93, p. 25-42, São Paulo May/Aug. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**. v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15008/10924>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

FONTANA, R. C. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 41-52.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, Alba (org.). **Desvendando máscaras sociais**. São Paulo: Francisco Alves, 1980, p.77-86.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto. Machado. 28. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Governo de si e dos outros**. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

\_\_\_\_\_. FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONSECA, Márcio Alves da. Entre a vida governada e o governo de si. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 241-251.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, João Batista. **Educação Física de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1994.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A representação do EU na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura**: práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HELAL, Ronaldo; TEIXEIRA, João Paulo Vieira. O racismo no futebol carioca na década de 1920: imprensa e invenção das tradições. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 42, n. 1, jan/jun, 2011, p. 77-88. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/447>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. Educação Corporal: os corpos para (muito) além dos gêneros. In: CARREIRA-FILHO, D.; CORREIA, W. R. **Educação Corporal**: entre anúncios e denúncias. Curitiba: CRV, 2016. p. 93-102.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; FALCÃO-DEFINO, Paulo César. Esporte e masculinidades: uma longa história de amor, ou melhor, de amizade. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman. (Org.). **Gênero e esporte**: masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. p. 160-183.

KONDRATIUK, Carolina Chagas; NEIRA, Marcos Garcia. O corpo, a família e a escola. In: NEIRA, Marcos Garcia. (Org.). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blusher, 2016. p. 19-28.

KUNZ, Elenor, **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí RS, Editora Unijuí, 2006.

LAGÃO, M. B. da R. et al. A festa de Babette: uma comensalidade sensível e romântica. In: VARGAS, E. P et al. (Org.). **Cinema e Comensalidade 2**. Curitiba: CRV, 2017, p. 31-42.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do corpo e modernidade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22. ed. São Paulo, Loyola, 2008.

LIMA, Ramilda de Souza; NETO, José Ambrósio Ferreira; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra**, 10(3), p. 507-522, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/viewFile/16072/13748>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

\_\_\_\_\_. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 203-213

\_\_\_\_\_. Pedagogia da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado** – Pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 07-34.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Flor de açafão**. Takes, cuts, close-ups. Takes, cuts, close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Moderna, 2012.

MANDEL, Carlos Heller; SANTOS, Fernando Burgos Pimentel dos. Futebol profissional: saída da pobreza? **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, p. 195-213, jul. 2018. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/74052>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944/12912>>. Acesso em 12 jan. 2017.

MASSA, Marcelo. Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**. Barueri, v.1, n. 1, p 29-38, Setembro, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1344/1039>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo ...e mente**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1995.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. Tradução de Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 9-27.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tateu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-37.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MORIN, Edgar. MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 16. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a África na escola brasileira?** Conferência proferida no teatro da Casa do Saber de Camaçari no dia 30 mai. 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6190562-Por-que-ensinar-a-africa-na-escola-brasileira-resumo.html>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Org.). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Nei Antonio; ASSMANN, Selvino José. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 135-153, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10786/10287>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In.: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 15-65.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. 11. ed., São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de; SILVA, Thomas Jossué. O poder, a ética e a estética: contextualizando o corpo e a intersubjetividade na sociedade contemporânea. In: PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). **Poder, normalização e violência**. Incursões foucaultianas para a atualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 119-126

PAULINO, Alessandro Garcia; NUNES, Alex Ribeiro; CASTANHEIRA, Marina Aparecida. Cinema e gênero nas lentes de Tomboy. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. **Anais...** Disponível em: <[http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381935985\\_A\\_RQUIVO\\_AlessandroGarciaPaulino.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381935985_A_RQUIVO_AlessandroGarciaPaulino.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2015.

IRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a15.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

RODRIGUES, Heloisa de Almeida Fernandes. Alimentação como fonte de sociabilidade e de hospitalidade. **SINAIS – Revista Eletrônica. Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, n. 12, v. 1, p. 85-100, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/5853/4302>>. Acesso em 12 mar. 2016.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed., ver. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

\_\_\_\_\_. **O corpo na História**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

SALVADOR, Marco Antonio Santoro; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **A memória da Copa de 70**: esquecimentos e lembranças do futebol na construção da identidade nacional. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma História do corpo? In: Soares, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 03-23.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; CÁSSIA, Rita de. O futebol para além das quatro linhas. In: SEED. (Org.). **Livro Didático Público de Educação Física**. Curitiba: Positivo, 2005. p. 49-61. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/edfisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf)>. Acesso em: 16 Jul. 2019.

SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Estereótipos de movimento e gênero na dança no ensino médio. In.: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Org.). **Educação Física e Gênero**: Desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 122-147.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHIEBINGER, Londa. Skeletons in the Closet: The First Illustration of the Female Skeleton in Eighteen Century Anatomy. In: GALLAGUER, C.; LAQUEUR, T. **The making of the modern body**. California: California University Press, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), 1995. pp. 71-99. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 249-260.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.185-202.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

SILVA, Paula; GOMES, Paula Botelho. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In.: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Org.). **Educação Física e Gênero**: Desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 46-67.

SKLIAR, C; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros – Narrando a alteridade na cultura e na educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46855/29145>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SIMMEL, G. Sociologia da refeição. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 33, p. 159-166, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2218/1357>. Acesso em: 18 out. 2017.

SOARES, Carmen et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. In: **Pro-Posição**, v. 14, n. 2 (41), p. 77-90, maio/ago. 2003. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887/11357>

>. Acesso em 17 set. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia; TERRA, Vinicius. Lições de anatomia: geografias do olhar. In: SOARES, C. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 101-116.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 53-76.

\_\_\_\_\_. Corpo, conhecimento e educação - notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 109-130.

\_\_\_\_\_. Pedagogias do corpo. Higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 75-85.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 52-68, Agosto, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

STONES, Rob. Habitus. In: SCOTT, John (Org.). **Sociologia**: conceitos-chave. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 98-102.

TOMBOY. Direção: Céline Sciamma. Produção: Bénédicte Couvreur. Roteiro: Céline Sciamma. Fotografia: Crystel Fournier. Música: Jean-Baptiste de Laubier. França: Arte / Cofinova 6, Arte France, arte France Cinéma, Canal+, Centre National de la Cinématographie (CNC), Films Distribution, Hold Up Films, Lilies Films, Région Ile-de-France, 2011. 1 bobina cinematográfica (82MIN), Color. son., color., 35mm. Disponível em: Disponível em: <<https://www.cineclick.com.br/tomboy>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

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**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, abr./jun, p. 163-170, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n2/0101-3289-rbce-38-02-0163.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VARGAS, Eliane Portes. A favor da diversidade: ensaio sobre saberes nas pesquisas em saúde focalizando o corpo. In: PRADO, Shirley Donizete et al. **Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016, p 17-32.

VELHO, G. Observando o familiar. In: \_\_\_\_\_. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1994. p.121-132.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do corpo**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 21-38.

YANAGISAKO, S.; DELANEY, C. **Naturalizing power: essays in feminist cultural analysis**. New York, London: Routledge, 1995.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A. Roteiros de entrevista em grupo de discussão docentes e discentes a partir dos filmes *Billy Elliot* e *Tomboy*

FILME <i>BILLY ELLIOT</i>			
CATEGORIAS	TEMÁTICA	CENA	QUESTÃO
Corpo	Corpo	44'24" Pai e o irmão de Billy discutindo	<p><b>Como o filme retrata o corpo? Em que cenas isto pode ser visto e por meio de quais personagens? O que a observação dos corpos das pessoas nos mostra?</b></p> <p><b>Como o Billy incorpora novas formas de se expressar? Como isso ocorre? Em quais cenas?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Billy presencia atos violentos de seu pai e irmão e acaba incorporando esses atos e passa a agir da mesma forma.</p>
	Técnicas do corpo	58'06" A professora de balé vai até à casa de Billy conversar sobre um teste	<p><b>Como esse corpo aprende a ser assim? Onde? E no filme?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que a professora vai até à casa de Billy para conversar com seu pai sobre a possibilidade de Billy fazer um teste para uma escola de balé e é recebida de forma agressiva pelo pai e o irmão de Billy. Tony diz que seu irmão não vai andar</p>

		para uma escola de balé	por aí como uma “bichinha”. Manda o Billy dançar na mesa e diz: “dance sua bichinha!” e depois ameaça a professora de agressão.
		1°04’40” Pai quebra o piano da família	<b>Em quais cenas vocês destacam a atuação do pai em relação à forma de se expressar de Billy?</b>  <u>Lembrete:</u> cena em que o pai de Billy quebra o piano e faz de lenha. O pai de Billy manda-o calar a boca pelo fato dele perguntar se sua mãe (falecida) não se importaria dele fazer isso com o piano.
		46’07” Billy discute com a sua professora de balé  1°26’09” Interação de Billy com um garoto após o seu teste	<b>Como Billy coloca em prática esse aprendizado do corpo no filme?</b>  <u>Lembrete:</u> cena em que Billy reproduz uma forma agressiva ao agir com a sua professora em um momento de dificuldades, sendo violento e tentando ofender a professora e cena em que Billy logo após sair do teste e um garoto tenta conversar com ele. Billy por estar muito nervosa, de forma automática, dá-lhe um soco.
Social Identidade	Identidade de gênero	14’56” Conversa de Billy com	<b>Em quais cenas vocês identificam essas questões sobre identidade? Por quê?</b>  <b>Que personagens chamam a atenção?</b>

		<p>Debbie sobre o balé</p> <p>15'53" Billy conversa com a professora sobre como se sente ao fazer balé</p> <p>22'39" O pianista falando com o Billy</p>	<p><b>Como foi a relação de Billy com a prática de balé?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Billy e Debbie conversam sobre balé, e Billy mesmo gostando de participar da aula, rejeita-a dizendo ser para “bichas”.</p> <p><b>Como foi sendo construída a identidade de Billy no filme? Quais personagens estão envolvidos nesta construção?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Billy conversa com a sua professora e ela pergunta se ele voltará às aulas. Billy diz que se sente como um “maricas”.</p> <p><b>Como as identidades se manifestam nos diferentes contextos (interações entre os pares, com a família e em ambientes de ensino)? Em que cenas podemos encontrar essas questões?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que o pianista após ver o Billy fazer balé, diz o seguinte: “pra mim você era macho”.</p>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">Gênero</p>	<p style="text-align: center;">Expectativas sociais para homens e mulheres</p>	<p style="text-align: center;">07'53" Billy lutando boxe</p>	<p><b>Como que o comportamento do Billy surpreende e por quê? Em qual cena a gente percebe isso?</b></p> <p><b>Quais as cenas que vocês identificam que tratam de questões de gênero?</b></p> <p><b>Por que chamaram Billy de uma garotinha?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena no início do filme em que Billy vai lutar contra um menino e de repente começa a dançar ao invés de lutar e o professor e o pai estimulam para que ele acerte um soco no outro menino, chamando-o de uma garotinha.</p> <p><b>Quais comportamentos eram esperados para Billy?</b></p> <p><b>Como a masculinidade é abordada no filme? Em quais cenas podemos identificar essa questão?</b></p> <p><b>Há um controle da masculinidade entre os personagens do filme?</b></p> <p><b>O que acontece quando alguém não corresponde as expectativas sociais?</b></p>
---	--	--	---

			<p><u>Lembrete:</u> cena em que Billy recebe um soco do outro menino, o seu professor diz que ele é uma vergonha para as suas luvas, para o seu pai e para as tradições da academia de boxe.</p>
Família	<p>O papel da família no processo de socialização</p> <p>Normalização</p>	<p>24'50" Pai de Billy fazendo compras com o Tony (irmão de Billy)</p>	<p><b>Como vocês identificam a atuação da família no filme? E as atitudes do pai e dos parentes em relação ao Billy fazer balé?</b></p> <p><b>A família de Billy estranha sua forma de ser? Por quê? Em quais cenas isso aparece?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que o pai e o irmão de Billy estão fazendo compras e conversam sobre achar o Billy estranho pelo fato de não seguir comportamentos esperados.</p>

	Relação de afeto entre familiares	<p>1°37'50" Despedida do Billy</p> <p>1°14'12" O pai de Billy sai da greve e volta a trabalhar</p> <p>1°18'13" Tony antes de dormir conversa com Billy sobre o teste de balé</p> <p>1°18'13" Tony antes de dormir conversa com Billy sobre o teste de balé</p>	<p><b>Como eram as relações de afeto com as pessoas da família de Billy? Em quais cenas podemos encontrar essas relações?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Billy estava se despedindo dos seus familiares, como a disputa entre o pai e o irmão para levar a sua mala e a fala de Tony que o Billy não consegue entender, quando o ônibus está partindo.</p> <p><b>Em que cenas há uma aproximação maior entre os familiares de Billy?</b></p> <p><b>Em que cenas vocês percebem mudanças de atitudes da família de Billy? E em relação à prática do balé? Por que mudaram?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Tony (irmão de Billy), conversa com Billy dizendo que o pai deles tem razão em apoiá-lo e a cena em que Billy e seu pai conversam sorrindo, brincando e no final se abraçam.</p>
Ensino	Divisão entre práticas corporais e gêneros	07'53" Billy lutando boxe	<b>Com base nessa questão da identidade de gênero, vocês viram alguma cena no filme que lembram as práticas de Educação Física?</b>

			<p><b>E essa relação entre atividades mais agressivas (como o boxe) e mais sensíveis (como o balé) e o que é considerado para menino ou para menina? Isso ocorre nas aulas?</b></p> <p><b>O que vocês pensam sobre isso?</b></p> <p><b>Como isso ocorre na escola?</b></p>
	<p>O papel da escola no processo de socialização</p> <p>Normalização</p>	<p>15'53" Billy conversa com a professora sobre como se sente ao fazer balé</p> <p>19'11" Billy tenta pegar na biblioteca da cidade um livro sobre balé</p>	<p><b>Como era a relação do Billy com a sua professora de balé?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Billy conversa com a sua professora e ela pergunta se ele voltará às aulas. Billy diz que se sente como um “maricas”.</p> <p><b>O processo de ensino aparece no filme? De que forma?</b></p> <p><b>O que vocês acharam da cena em que a bibliotecária impediu Billy de pegar um livro sobre balé?</b></p> <p><b>Como vocês acham que as escolas lidam com essa situação?</b></p> <p><b>Como as escolas atuam na formação cidadã dos alunos e alunas?</b></p>

Fechamento	<p><b>Os espaços de sociabilidade fazem diferença na construção da masculinidade?</b></p> <p><b>O que vocês viram no filme reflete a realidade?</b></p> <p><b>Vocês encontram no seu cotidiano situações como as retratadas no filme?</b></p>
------------	---

<b>FILME <i>TOMBOY</i></b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>CENA</b>	<b>QUESTÃO</b>
Corpo	Corpo	20'56" Jogo de futebol	<p><b>Como o filme retrata o corpo? Em que cenas isto pode ser visto e por meio de quais personagens? O que a observação dos corpos das pessoas nos mostra?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Lisa e Michael observam os meninos jogarem futebol.</p>

	Técnicas do corpo	22'53" Michael treinando no espelho os movimentos observados durante o jogo de futebol	<p><b>Como esse corpo aprende a ser assim? Onde? E no filme?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Michael se olha no espelho, observando suas estruturas corporais e repetindo alguns movimentos que os meninos faziam durante o jogo de futebol; o olhar do outro; e da necessidade de treinar. Caráter construído das práticas.</p>
		24'54" Michael colocando em prática os movimentos aprendidos	<p><b>Como Michael coloca em prática esse aprendizado do corpo no filme?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Michael coloca em prática as expressões corporais treinadas no espelho, como tirar a camisa e cuspir no chão.</p>

<p style="text-align: center;">Identidade Social</p>	<p style="text-align: center;">Identidade de gênero</p>	<p style="text-align: center;">09'30" Encontro de Laure com Lisa</p>	<p><b>Em quais cenas vocês identificam essas questões sobre identidade? Por quê?</b></p> <p><b>Que personagens chamam a atenção?</b></p> <p><b>Como foi sendo construída a identidade de Laure/Michael no filme? Quais personagens estão envolvidos nesta construção?</b></p> <p><b>Como as identidades se manifestam nos diferentes contextos (interações entre os pares, com a família e em ambientes de ensino)? Em que cenas podemos encontrar essas questões?</b></p> <p><u>Lembrete</u>: cena em que Laure se apresenta à Lisa como Michael.</p>
--	---	--	--

<p style="text-align: center;">Gênero</p>	<p style="text-align: center;">Expectativas sociais para homens e mulheres</p>	<p style="text-align: center;">17'13" Chave da casa em cordão rosa</p>	<p><b>Como que o comportamento de Laure surpreende e por quê? Em qual cena a gente percebe isso?</b></p> <p><b>Quais as cenas que vocês identificam que tratam de questões de gênero?</b></p> <p><b>Por que Laure recusa o cordão da chave?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena sobre as cores do cordão da chave rosa e a troca pelo cordão branco do tênis.</p> <p><b>Quais comportamentos eram esperados para personagem principal?</b></p> <p><b>Como a masculinidade é abordada no filme? Em quais cenas podemos identificar essa questão?</b></p> <p><b>Há um controle da masculinidade entre os personagens do filme?</b></p> <p><b>O que acontece quando alguém não corresponde as expectativas sociais?</b></p>
---	--	--	---

<p style="text-align: center;">Família</p>	<p>O papel da família no processo de socialização Normalização</p>	<p>1°08'25” A mãe de Michael o leva obrigado à casa de Lisa para contar que na verdade, Michael se chama Laure</p>	<p><b>Qual é a relação da mudança da família com a questão da identidade de gênero?</b></p> <p><b>Como a mãe lida com a situação da identidade de Lisa/Michael?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena do início do filme em que a família está de mudança e que não é a primeira vez que isso ocorre.</p> <p><b>Como vocês identificam a atuação da família no filme?</b></p> <p><b>A família de Lisa/Michael estranha sua forma de ser? Por quê? Em quais cenas isso aparece?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que a mãe de Michael o leva até a casa de Lisa para que ela fique sabendo que na verdade, Michael se chama Laure. A mãe diz que não tem outra escolha, que é obrigada.</p>
--	--	--	--

	<p>Relação de afeto entre familiares</p>	<p>29'47" Laure e o pai compartilham a bebida 59'13" Laure cuida da irmã machucada</p>	<p><b>Como eram as relações de afeto com as pessoas da família de Laure/Michael?</b> <b>Em quais cenas podemos encontrar essas relações?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Laure e o pai compartilham a bebida e trocam de confissões, angústias e há um acolhimento por parte do pai.</p> <p><b>Em que cenas há uma aproximação maior entre os familiares de Laure/Michael?</b></p> <p><u>Lembrete:</u> cena em que Laure cuida da irmã machucada.</p> <p><b>Em que cenas vocês percebem mudanças de atitudes da família de Laure/Michael? E em relação à identidade de Laure/Michael?</b></p>
--	--	--	---

<p style="text-align: center;">Ensino</p>	<p>Divisão de práticas corporais e gêneros</p>	<p>18'35" Escolha da brincadeira</p>	<p><b>Com base nessa questão da identidade de gênero, vocês viram alguma cena no filme que lembram as práticas de Educação Física?</b></p> <p><b>O que acham da cena onde Lisa propõe a brincadeira “verdade ou consequência”?</b></p> <p><b>E quando os meninos decidem pelo futebol?</b></p> <p><b>Como foi o diálogo de Michael e Lisa ao assistirem ao jogo?</b></p> <p><b>O que vocês pensam sobre isso?</b></p> <p><b>Como isso ocorre na escola?</b></p>
---	--	--	---

	<p>O papel da escola no processo de socialização</p> <p>Normalização</p>	<p>57'12"</p> <p>Lista de estudantes para início do ano letivo</p>	<p><b>A escola aparece no filme? De que forma?</b></p> <p><b>O que acharam da história da lista da escola?</b></p> <p><b>Como vocês acham que as escolas lidam com essa situação?</b></p> <p><b>Como as escolas atuam na formação cidadã dos alunos e alunas?</b></p>
<p>Fechamento</p>			<p><b>Os espaços de sociabilidade fazem diferença na construção da masculinidade?</b></p> <p><b>O que vocês viram no filme reflete a realidade?</b></p> <p><b>Vocês encontram no seu cotidiano situações como as retratadas no filme?</b></p>

## APÊNDICE B. Termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido

### Termo de assentimento Livre e Esclarecido



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

Instituto Oswaldo Cruz

Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino em Biociências e Saúde

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre Ensino de Educação Física e a sua contribuição na construção dos corpos sob responsabilidade da pesquisadora Doutora Eliane Portes Vargas e do pesquisador assistente Jeimis Nogueira de Castro. Esta pesquisa justifica-se devido ao fato da Educação Física, enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar do ensino médio, ter no corpo em movimento o seu principal foco de estudo uma vez que tal perspectiva orienta os estudantes nos seus comportamentos e suas relações com o mundo e a sociedade.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar a construção social dos corpos em aulas do ensino médio de Educação Física e nas interações entre os diferentes atores em uma escola do Rio de Janeiro; compreender como o ensino da Educação Física no nível médio participa na construção dos corpos; assim como descrever como os coordenadores pedagógicos, docentes, discentes e demais atores envolvidos atuam nesta direção. Os procedimentos utilizados pelos pesquisadores neste estudo serão a observação de aulas de Educação Física, exibição de filmes com docentes e discentes para apoio da prática pedagógica com debates e entrevistas com registro em áudio e anotações de informações oriundas das observações das atividades cotidianas realizadas na quadra de esportes e no pátio da escola.

A sua participação na pesquisa será por meio de um curso sobre cinema no Cefet/RJ *campus* Valença em dois encontros e de uma entrevista que será gravada em áudio em um encontro, no turno e horário que você disponibilizar, com duração aproximada de 45 minutos, realizada na instituição a qual você está vinculado (a) ou no Cefet/RJ *campus* Valença. Você poderá interromper a qualquer momento a participação, seja no momento do curso e/ou entrevista caso sinta qualquer desconforto no decorrer da pesquisa. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. A sua participação nessa pesquisa é voluntária e pode desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, retirando seu consentimento.

A pesquisa não terá gastos e não será recebido pagamento pela participação no estudo. As informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Doutora Eliane Portes Vargas, Pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, endereço: Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde, Av. Brasil, 4365, Manguinhos, CEP 21045-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, telefone (21) 2562-1602, e-mail: [epvargas@ioc.fiocruz.br](mailto:epvargas@ioc.fiocruz.br) e com o pesquisador assistente Jeimis Nogueira de Castro, Professor do Cefet/RJ *campus* Valença, endereço: Rua Voluntários da Pátria, 30, Valença, RJ, 27600-000, telefone: (24) xxxxxxxx e (21) xxxxxxxx, e-mail: [jeimis.castro@cefet-rj.br](mailto:jeimis.castro@cefet-rj.br) caso se considere prejudicado (a) na dignidade e na autonomia, também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão), Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ - CEP: 21.040-360, Tel.: (21) 3882-9011 e-mail: [cepfioacruz@ioc.fiocruz.br](mailto:cepfioacruz@ioc.fiocruz.br)

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável e pelo pesquisador assistente em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e outra com os pesquisadores.

Rio de Janeiro, 06 de novembro de 2017.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_.

Nome da pesquisadora responsável: Eliane Portes Vargas: \_\_\_\_\_.

Nome do pesquisador assistente: Jeimis Nogueira de Castro: \_\_\_\_\_.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

Instituto Oswaldo Cruz

Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre Ensino de Educação Física e a sua contribuição na construção dos corpos sob responsabilidade da pesquisadora Doutora Eliane Portes Vargas e do pesquisador assistente Jeimis Nogueira de Castro. Esta pesquisa justifica-se devido ao fato da Educação Física, enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar do ensino médio, ter no corpo em movimento o seu principal foco de estudo uma vez que tal perspectiva orienta os estudantes nos seus comportamentos e suas relações com o mundo e a sociedade.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar a construção social dos corpos em aulas do ensino médio de Educação Física e nas interações entre os diferentes atores em uma escola do Rio de Janeiro; compreender como o ensino da Educação Física no nível médio participa na construção dos corpos; assim como descrever como os coordenadores pedagógicos, docentes, discentes e demais atores envolvidos atuam nesta direção. Os procedimentos utilizados pelos pesquisadores neste estudo serão a observação de aulas de Educação Física, exibição de filmes com docentes e discentes para apoio da prática pedagógica com debates e entrevistas com registro em áudio e anotações de informações oriundas das observações das atividades cotidianas realizadas na quadra de esportes e no pátio da escola.

A participação do (a) Senhor (a) na pesquisa será por meio de um curso sobre cinema no Cefet/RJ *campus* Valença em dois encontros e de uma entrevista que será gravada em áudio em um encontro, no turno e horário que o (a) Senhor (a) disponibilizar, com duração aproximada de 45 minutos, realizada na instituição a qual o (a) Senhor (a) está vinculado (a) ou no Cefet/RJ *campus* Valença. O (A) Senhor (a) poderá interromper a qualquer momento a participação, seja no momento do curso e/ou entrevista caso sinta qualquer desconforto no decorrer da pesquisa. O (A) Senhor (a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. A participação do (a) Senhor (a) nessa pesquisa é voluntária e pode desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, retirando seu consentimento.

A pesquisa não terá gastos e não será recebido pagamento pela participação no estudo. As informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação do (a) Senhor (a) não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas o (a) Senhor (a) terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso o (a) Senhor (a) tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Doutora Eliane Portes Vargas, Pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, endereço: Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde, Av. Brasil, 4365, Manguinhos, CEP 21045-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, telefone (21) 2562-1602, e-mail: [epvargas@ioc.fiocruz.br](mailto:epvargas@ioc.fiocruz.br) e com o pesquisador assistente Jeimis Nogueira de Castro, Professor do Cefet/RJ *campus* Valença, endereço: Rua Voluntários da Pátria, 30, Valença, RJ, 27600-000, telefone: (24) xxxxx e (21) xxxx, e-mail: [jeimis.castro@cefet-rj.br](mailto:jeimis.castro@cefet-rj.br) caso se considere prejudicado (a) na dignidade e na autonomia, também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão), Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ - CEP: 21.040-360, Tel.: (21) 3882-9011 e-mail: [cepfioacruz@ioc.fiocruz.br](mailto:cepfioacruz@ioc.fiocruz.br)

Dessa forma, se o (a) Senhor (a) concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável e pelo pesquisador assistente em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o (a) Senhor (a) e outra com os pesquisadores.

Rio de Janeiro, 24 de outubro de 2017.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_.

Nome da pesquisadora responsável: Eliane Portes Vargas: \_\_\_\_\_.

Nome do pesquisador assistente: Jeimis Nogueira de Castro: \_\_\_\_\_.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis de discentes menores de 18 anos



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

Instituto Oswaldo Cruz

Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Ensino em Biociências e Saúde

O (A) discente \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre Ensino de Educação Física e a sua contribuição na construção dos corpos sob responsabilidade da pesquisadora Doutora Eliane Portes Vargas e do pesquisador assistente Jeimis Nogueira de Castro. Esta pesquisa justifica-se devido ao fato da Educação Física, enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar do ensino médio, ter no corpo em movimento o seu principal foco de estudo uma vez que tal perspectiva orienta os estudantes nos seus comportamentos e suas relações com o mundo e a sociedade.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar a construção social dos corpos em aulas do ensino médio de Educação Física e nas interações entre os diferentes atores em uma escola do Rio de Janeiro; compreender como o ensino da Educação Física no nível médio participa na construção dos corpos; assim como descrever como os coordenadores pedagógicos, docentes, discentes e demais atores envolvidos atuam nesta direção. Os procedimentos utilizados pelos pesquisadores neste estudo serão a observação de aulas de Educação Física, exibição de filmes com docentes e discentes para apoio da prática pedagógica com debates e entrevistas com registro em áudio e anotações de informações oriundas das observações das atividades cotidianas realizadas na quadra de esportes e no pátio da escola.

A participação do (a) discente na pesquisa será por meio de um curso sobre cinema no Cefet/RJ *campus* Valença em dois encontros e de uma entrevista que será gravada em áudio em um encontro, no turno e horário que o (a) discente disponibilizar, com duração aproximada de 45 minutos, realizada na instituição a qual o (a) discente está vinculado (a) ou no Cefet/RJ *campus* Valença. O (A) Senhor (a) poderá interromper a qualquer momento a participação, seja no momento do curso e/ou entrevista caso sinta qualquer desconforto no decorrer da pesquisa. O (A) Senhor (a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados do (a) discente em qualquer etapa do estudo. A participação do (a) discente nessa pesquisa é voluntária e pode desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, retirando seu consentimento.

A pesquisa não terá gastos e não será recebido pagamento pela participação no estudo. As informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação do (a) discente não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas o (a) Senhor (a) terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso o (a) Senhor (a) tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Doutora Eliane Portes Vargas, Pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, endereço: Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde, Av. Brasil, 4365, Manguinhos, CEP 21045-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, telefone (21) 2562-1602, e-mail: [epvargas@ioc.fiocruz.br](mailto:epvargas@ioc.fiocruz.br) e com o pesquisador assistente Jeimis Nogueira de Castro, Professor do Cefet/RJ *campus* Valença, endereço: Rua Voluntários da Pátria, 30, Valença, RJ, 27600-000, telefone: (24) xxxxx e (21) xxxxxxxx, e-mail: [jeimis.castro@cefet-rj.br](mailto:jeimis.castro@cefet-rj.br) caso se considere prejudicado (a) na dignidade e na autonomia, também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão), Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ - CEP: 21.040-360, Tel.: (21) 3882-9011 e-mail: [cepfioacruz@ioc.fiocruz.br](mailto:cepfioacruz@ioc.fiocruz.br)

Dessa forma, se o (a) Senhor (a) concorda que o (a) discente participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável e pelo pesquisador assistente em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o (a) Senhor (a) e outra com os pesquisadores.

Rio de Janeiro, 05 de outubro de 2017.

Nome do (a) responsável: \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) responsável: \_\_\_\_\_.

Nome da pesquisadora responsável: Eliane Portes Vargas: \_\_\_\_\_.

Nome do pesquisador assistente: Jeimis Nogueira de Castro: \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE C. Roteiro de observação: ensino de Educação Física**

### **Questões ambientais do ensino:**

Delimitação do ambiente escolar, social e cultural;

### **Questões Didáticas:**

Organização das aulas;

Quantitativo discente;

Participação ou não participação discente durante as aulas;

Motivação discente da participação ou não participação das aulas;

Separação de meninos e meninas nas atividades desenvolvidas;

Recursos pedagógicos utilizados;

### **Questões relacionadas a corpo, gênero e poder:**

Características discentes e docentes;

Marcas sociais (forma de falar, de se movimentar, as gírias, gestos, olhares, jogos, brincadeiras...) e os símbolos presentes nos corpos dos/as discentes;

Manifestação corporal - se ocorrem de forma livre ou se são influenciadas (moldadas) por padrões de comportamentos esperados pela sociedade;

Construção da identidade de gênero por meio das interações corporais nas quadras e espaços de interações sociais;

Padrões esperados de papéis sociais para homens e mulheres;

Padrões de comportamento classificados como “anormais” e “desviantes”;

Gerenciamento de momentos em que ocorrem atitudes “desviantes” do padrão de comportamento esperado;

Controle dos corpos – conduta, postura física e exames constantes;

Normalização cotidiana de condutas de forma continuada e naturalizada;

Processos de classificação, ordenamento e hierarquização em relação às questões de gênero;

Vigilância do cruzamento das fronteiras de gênero (transgressão do que é considerado como normal em relação à identidade de gênero esperada para cada gênero);

Como ocorrem os processos de socialização e de aceitação aos grupos;

Ocupação dos espaços físicos, sociais, culturais e pessoais;

**APÊNDICE D. Síntese dos dados gerados do grupo de discussão com docentes a partir do filme *Billy Elliot***

<b>EIXO NORTEADOR</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÁGINA</b>
Discriminação	Proteção	01
	Preconceito	09, 41, 42
	Heterofobia	02
	Não ter preconceito – homossexualidade	08, 13
	Estereótipos e expectativas sociais	13, 19
	Agressividade	18
Identidade	Diferença	02, 03, 07, 35, 36, 37, 44
	Controle social da identidade	05, 07, 25, 39, 40, 44
	A ideia da desistência e conformismo mais que aceitação	23
	Relativismo	45
	Identidade relacional – construção social	06
	Identidade fixa – constituição – bíblia – família	07, 38
	Afeto	23, 24
Corpo	Predisposição, treinamento, repetição, nutrição, desenvolvimento, genética e alívio de tensões	04, 05
	Técnicas do corpo e habitus	06, 07
	Consciência corporal	06, 28
	Mulher – livre arbítrio do seu corpo	11
	Conhecimento corporal	17
Gênero	Balé como exclusividade das mulheres	01

	Influência da mídia	08, 12, 13, 38, 40, 41, 42, 44
	Debate com a namorada	08, 38
	Menino brincar com boneca	08
	Heteronormatividade	09
	Balé e sexualidade desenvolvida	10, 12
	Masculinidade	13, 19, 20, 23, 26, 28, 30, 39, 42, 44, 45
	Aspectos biológicos da sexualidade	30, 38
	Machismo	45
	Mulheres mais sexualizadas que os meninos	11
Família	Aceitação da família	19, 20
	A sexualidade que foge da norma	22, 25
Ensino	Educação redentora, reforma do ensino médio – visão simplista das relações sociais	03, 17, 32, 33
	Esporte e construção social das mulheres	05
	Ensino de Educação Física	03, 04, 14, 16, 29
	Tentativa de trabalhar com a dança	06
	Esporte e gênero	15, 26
	Esportes, luta, contato físico e virilidade	15, 16, 27, 28
	Participação nas aulas	27
	Gênero na escola	30, 31, 33, 34
	Ensino	32
	Uso do cinema	33
	Aula mista	30
	Escola feminina	34, 35
Contato física	15, 16, 27, 28	

**APÊNDICE E. Síntese dos dados gerados do grupo de discussão com docentes a partir do filme *Tomboy***

<b>EIXO DE ANÁLISE</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÁGINA</b>
Discriminação	Homossexualidade	01, 27, 37, 42, 44, 58, 60
	Proteção	02, 16, 31
	Preconceito	05, 35, 43, 47, 52, 53, 54, 55, 58
	Estereótipo	20, 21
	Exclusão social	35, 36, 47, 36, 52, 53, 54, 55
Identidade	Controle social da identidade	02, 03, 13, 27, 32, 33, 58
	Diferença	02, 04, 15, 35, 39, 60
	Relativismo	03, 04
	Construção social da identidade	04, 13, 14, 18, 29, 43, 44, 48, 51, 52
	Normalização	04, 05, 43, 51
	Nome social	34, 35, 51, 52, 55
	Afeto	20
	Mentira	04, 30, 31, 32, 33, 41
Corpo	Técnicas do corpo e habitus	06, 07
Gênero	Masculinidade	06, 07, 08, 09, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 36, 45, 46, 58, 59, 60
	Machismo	09, 10, 11, 12, 13, 14, 16
	Biologia	14, 27, 42, 43, 45, 50, 59
	Influência da mídia	31, 42, 43
	Debate com a namorada	31
	Assimetria de gênero	06, 07, 08, 09, 10, 19
	Construção social de gênero	14, 48, 50, 55
	Binarismo	26

	Visão simplista das relações sociais	04, 30, 31, 33, 41, 48
Família	Mudança da família	29, 30
	Aceitação da família	02, 03, 04, 15, 27, 31, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 57
Ensino	Uso do cinema – olhar de empatia em relação ao outro	02, 03, 06
	Ensino de Educação Física	06, 07, 36, 45, 46, 47, 48
	Reflexão	33, 62
	Ambiente escolar	02, 33, 48, 51, 52
	Educação redentora	39, 40
	Contato físico	45

**APÊNDICE F. Síntese dos dados gerados do primeiro encontro do grupo de discussão com discentes a partir do filme *Billy Elliot***

<b>EIXO DE ANÁLISE</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÁGINA</b>
Discriminação	Preconceito e exclusão social	01, 02, 05, 07, 08, 09, 10, 16, 17, 25, 27, 32
Identidade	Diferença	09, 14
	Controle social da identidade	08, 10, 25, 27, 33
	Normalização	01, 07
	Construção social da identidade	02, 04, 05, 11, 12, 30
	Afeto	20, 21, 22
Corpo	Técnicas do corpo e habitus	04, 05, 06, 26
	Expressão corporal	03, 04
Gênero	Assimetria de gênero	01, 13, 14
	Relações de gênero	03, 24, 27
	Binarismo	31
	Masculinidade	02, 03, 05, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 31
Família	Aceitação da família	02, 10, 11, 17, 18, 19, 23
	Relação familiar	02, 03, 18, 19
Ensino	Ensino de Educação Física	23, 24, 26, 27, 28, 29, 31
	Ensino	26
	Ambiente escolar	22, 25, 28, 29, 30
	Reprodução	33

**APÊNDICE G. Síntese dos dados gerados do segundo encontro do grupo de discussão com discentes a partir do filme *Billy Elliot***

<b>EIXO DE ANÁLISE</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÁGINA</b>
Discriminação	Preconceito e exclusão social	06, 23, 24, 28, 29, 31, 36, 37
Identidade	Diferença	10, 17, 24, 29
	Controle social da identidade	04, 10, 18, 30, 37, 38
	Normalização	03, 05, 09, 33, 34, 35, 36, 38
	Construção social da identidade	03, 04, 08, 09, 10, 11, 23, 36, 37, 38
	Afeto	12, 13, 19, 20, 38, 39
	Cuidado	20, 21
	Aceitação e Respeito	25
Corpo	Técnicas do corpo e habitus	02, 04, 13, 27, 28
	Livre expressão	01
Gênero	Homossexualidade	05, 11, 22, 36
	Binarismo	06, 32, 34, 35
	Masculinidade	02, 03, 06, 07, 08, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 32, 33
Família	Aceitação da família	01, 07, 15, 16, 22, 36, 39
Ensino	Ensino de Educação Física	23, 25, 26, 27
	Ambiente escolar	28, 29,
	Atuação da escola	33, 34

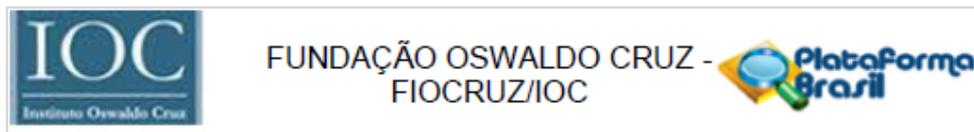
**APÊNDICE H. Síntese dos dados gerados do grupo de discussão com discentes a partir do filme *Tomboy***

<b>EIXO DE ANÁLISE</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÁGINA</b>
Discriminação	Proteção	04, 09, 12, 23, 44
	Preconceito	03, 09, 10, 12, 22, 23, 27, 40, 41, 42, 49, 50
	Violência	23, 28, 50
	Exclusão social	13
Identidade	Controle social da identidade	05, 18, 22, 41, 44, 47,
	Diferença	22, 28, 44, 45
	Liberdade	12
	Construção social da identidade	02, 05, 08, 10, 14, 15, 18, 33, 34, 47
	Normalização	10, 24, 25, 26, 27, 31, 48
	Nome social	13, 39, 40
	Afeto	28, 29
	Aceitação e Respeito	02, 03, 10, 27, 28, 42, 49
	Mentira	03, 12, 23, 24, 25, 27
Corpo	Técnicas do corpo e habitus	07, 08, 28
Gênero	Masculinidade	06, 07, 08, 18, 19, 20, 21, 33, 41, 43, 45, 46, 47
	Identidade de gênero	02, 03, 05, 16, 17
	Influência da mídia	15, 16
	Assimetria de gênero	15, 20, 21, 47
	Relações de gênero	32, 33, 34
	Binarismo	15, 17

	Visão simplista das relações sociais	03, 04, 12, 13, 23, 24, 32, 33, 34, 40, 41
Família	Mudança da família	09, 10, 23
	Aceitação da família	01, 03, 04, 05, 09, 11, 12, 23, 24, 30, 48, 50
	Relação familiar	11, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 52
Ensino	Ensino de Educação Física	14, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39
	Interesse das meninas nas aulas de Educação Física	32, 33, 35
	Reflexão	53
	Ambiente escolar	26, 27, 49
	Atuação da escola	44, 45
	Aula mista	35, 36
	Comensalidade	51

## ANEXOS

### ANEXO A. Parecer do comitê de ética e pesquisa



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DOS CORPOS: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

**Pesquisador:** Eliane Portes Vargas

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57453316.0.0000.5248

**Instituição Proponente:** FUNDACAO OSWALDO CRUZ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.724.672

##### Apresentação do Projeto:

O presente estudo busca investigar como ocorre o processo de construção dos corpos nas aulas de Educação Física do ensino médio tendo como ponto de partida o fato dessa disciplina corresponder a uma área do conhecimento que estuda o corpo em movimento, e, portanto, envolve aspectos culturais que expressam assimetrias entre os gêneros. Com base na hipótese de existirem posições hierárquicas na construção social entre os gêneros pretende-se identificar como esse ensino pode estar contribuindo para a construção de uma sociedade que estimula o sexismo e a desigualdade social. A pesquisa será desenvolvida em três etapas: revisão bibliográfica, utilizando fontes impressas e digitais em bases nacionais e internacionais relacionados ao objeto de estudo; análise de documentos, verificando os planejamentos dos professores, os projetos pedagógicos e os conteúdos programados para o ensino da Educação Física das escolas estaduais investigadas; trabalho de campo, com observação de aulas de Educação Física e entrevistas. Para a realização da etapa de trabalho de campo pretende-se contatar para a entrevista cinco professores e professoras de Educação Física da escola, além de dois coordenadores pedagógicos, dois gestores, dois inspetores e outros dois funcionários relevantes para a pesquisa. Quanto aos discentes, almeja-se entrevistar dez estudantes a serem selecionados de uma turma do terceiro ano do ensino médio da escola. Cabe

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)  
Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-360  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3882-9011 Fax: (21)2561-4815 E-mail: cepfio cruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 1.724.672

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_718381.pdf	15/08/2016 20:29:10		Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_ao_CEP.pdf	15/08/2016 20:28:04	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodoutoradoJeimisNogueiradeCastro2.docx	15/08/2016 20:24:44	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido3.doc	30/06/2016 14:03:33	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoLivreeEsclarecido3.doc	30/06/2016 14:03:14	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/06/2016 23:55:25	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Outros	Instrumentosdapesquisadecampo.docx	15/05/2016 21:52:12	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodoutoradoJeimisNogueiradeCastro.docx	15/05/2016 21:50:18	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodaaceitacaodapesquisanaeicola.pdf	15/05/2016 21:49:26	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	15/05/2016 21:49:06	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	15/05/2016 21:42:51	JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)  
 Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-360  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)3882-9011 Fax: (21)2561-4815 E-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -  
FIOCRUZ/IOC



Continuação do Parecer: 1.724.672

RIO DE JANEIRO, 13 de Setembro de 2016

---

Assinado por:  
Maria Regina Reis Amendoeira  
(Coordenador)

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 (Campus Expansão)  
Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-380  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3882-9011 Fax: (21)2581-4815 E-mail: [cepfiocruz@ioc.fiocruz.br](mailto:cepfiocruz@ioc.fiocruz.br)

Página 05 de 05

## ANEXO B. Autorização da direção da escola participante da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
C. E.

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que o Colégio Estadual  
aceita que seja realizada a pesquisa "O ensino da Educação Física  
na construção dos corpos: um estudo sobre o gênero na escola" pelo candidato  
**Jeimis Nogueira de Castro** e se coloca à disposição para colaborar no que for  
necessário para o bom desempenho da mesma.

Atenciosamente

**ANEXO C. Parecer da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro**



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Educação  
Subsecretaria de Gestão de Ensino

<b>SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL</b>	
Processo: E- 1 1 12016	
Data: 04/10/16	Fls.: 39
Rubrica: <i>MS</i>	ID: 3991524-7

À Regional Centro Sul,

com vistas à direção do Colégio Estadual \_\_\_\_\_, de Valença, autorizando o Doutorando em Biociências e Saúde Jeimis Nogueira de Castro a realizar pesquisa intitulada “O Ensino de Educação Física na construção dos corpos: um estudo de gênero na escola”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz.

A solicitação foi analisada e aprovada pela Superintendência Pedagógica desta Subsecretaria e pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas da Subsecretaria de Gestão de Pessoas, conforme manifestações constantes do processo.

Conforme enfatiza o parecer de fls. 33, as atividades da pesquisa deverão ser alinhadas com a direção e a equipe pedagógica da referida unidade escolar.

Alertamos ainda que o trabalho deverá ser realizado obedecendo condições e horários estabelecidos pela direção, sem prejuízo das atividades de rotina de alunos e professores.

Rio de Janeiro, 16 de JANEIRO de 2017

**Ana Valéria da Silva Dantas**  
Subsecretária de Gestão de Ensino  
ID: 4047972-2

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro  
Av. Professor Pereira Reis, 119 – Santo Cristo  
Rio de Janeiro – RJ – CEP.: 20220-901 – TEL: 2380-9349

## **ANEXO D. Atividades desenvolvidas durante o doutoramento no período entre 2015 a 2019**

<b>ATIVIDADES</b>	<b>PERÍODO</b>
<b>FORMAÇÃO</b>	
Disciplinas	2015/1 - 2016/2
Elaboração dos instrumentos da pesquisa	2015/1 - 2016/2
Levantamento bibliográfico	2016/1 - 2016/2
Seminário	2015/1 - 2017/1
Centro de estudos	2015/1 - 2017/1
Curso sobre Teoria, Linguagem e Crítica Cinematográfica com o crítico de cinema Pablo Villaça	2018/1
<b>PESQUISA DE CAMPO</b>	
Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa	2016/1 - 2016/2
Submissão à secretaria estadual de educação	2016/1 - 2016/2
Visita às escolas estaduais de Valença-RJ	2016/1
Escolha da escola e negociação de entrada para a pesquisa	2016/1 - 2016/2
Observação de aulas de Educação Física	2017/1 - 2017/2

Exibição e debate sobre os filmes ( <i>Billy Elliot</i> e <i>Tomboy</i> ) com docentes e discentes	2017/2
Transcrição da gravação dos debates	2018/1
Análise e discussão dos dados	2018/2
Qualificação	2019/1
Defesa	2019/2
<b>PRODUÇÕES E PARTICIPAÇÕES ACADÊMICAS</b>	
Participação em banca de monografia no curso de Pós-Graduação Lato Senu em Ensino em Biociências e Saúde - Fundação Oswaldo Cruz	2015
Curso ministrado na semana de extensão do Cefet - “Política, diversidade e outras artes para uma formação cidadã crítica”, 08 horas	2015
Palestra ministrada na Semana Acadêmica do CEDERJ - Paracambi, com o título “Corpo e gênero na escola: uma construção social”	2015
Banca de seleção para ingresso no curso de Pós-Graduação Lato Senu em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2015
Apresentação de trabalho no II Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis, UFF, Angra dos Reis, com o título: “Uma análise do currículo de Educação Física e as relações entre saber, identidade e poder na escola”.	2016
Participação em banca de monografia no curso de Graduação em Pedagogia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2016

Publicação de capítulo de livro - Cinema e Comensalidade - “Corpos generificados à mesa e na escola em cenas do filme Tomboy: entre desejos e prescrições”	2016
Banca de seleção para ingresso no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2016
Publicação de artigo na revista Lecturas educación física y deportes, com o título: “A escolarização de deficientes no Estado do Rio de Janeiro: um estudo a partir do Censo Demográfico 2010 e Censo Escolar 2013”	2016
Orientação de 02 (duas) monografias no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2017
Participação em 08 (oito) bancas de monografia no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2017
Curso ministrado na semana de extensão do Cefet - “Cinema & Ensino: interfaces e possibilidades”, 08 horas	2017
Trabalho apresentado e publicado no 8º CONPEF - “Uma análise das publicações na área de educação física: dos movimentos corporais às questões de gênero na escola”	2017
Trabalho apresentado e publicado no XI ENPEC - " O uso do cinema no ensino de ciências: uma análise do filme Tomboy e as questões de corpo e gênero na escola”	2017

Publicação de capítulo de livro - Cinema e Comensalidade 2 – “Comensalidade e identidade social: a construção social da masculinidade no filme Billy Elliot”	2017
Publicação de capítulo de livro - Representações sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar Volume 2 – “Representações sociais sobre a ciência, o cientista e as relações de gênero em uma perspectiva social e educacional”	2017
Publicação de capítulo de livro - Práticas pedagógicas, currículo e formação docente: tecendo reflexões em educação - “O valor da cooperação como uma possibilidade de educação transformadora da sociedade”	2017
Publicação de artigo na revista Lecturas educación física y deportes, com o título: “Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre ciência, cientistas e relações de gênero”	2017
Banca de concurso público para Docente Substituto de Português/Espanhol, Edital 001-2017. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2017
Orientação de 02 (duas) monografias no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2018
Participação em 06 (seis) bancas de monografia no curso de Pós- Graduação Lato Sensu em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença	2018
Curso ministrado na semana de extensão do Cefet/UERJ - "Cinema e Comensalidade", 08 horas	2018
Trabalho apresentado e publicado no V ENECiências - “Corpo, identidade e diferença: o uso do cinema no ensino de educação física”	2018

<p>Submissão de texto para a revista Ensino, Saúde e Ambiente (Qualis A2 - Ensino) - “Corpo, identidade e mediações culturais: o uso do cinema no ensino”</p>	2018
<p>Participação na mesa redonda - “Perspectivas educativas e comensalidade: o pensar, o agir e a cultura em distintos cenários”. No Colóquio sobre Cinema e Comensalidade - UERJ</p>	2018
<p>Aprovação de 02 (dois) resumos para ALAS 2019 - “Corpo, gênero, binarismos e relações de poder no ensino de Educação Física no Rio de Janeiro, Brasil” e “Mediações culturais em cenas do cinema no ensino em Educação Física: modelação dos corpos e das identidades sociais”</p>	2019
<p>Publicação de capítulo de livro - Cinema e Comensalidade 3 – “As melhores coisas do mundo: identidade, diferença e normalização dos corpos em torno da mesa e na escola”</p>	2019
<p>Banca de concurso público para Docente Substituto de História, Edital 007-2019. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, <i>campus</i> Valença</p>	2019
<p>Aprovação de texto para a publicação de capítulo de livro da Coletânea Internacional CORPOS, IDENTIDADES DISSONANTES E SUBJETIVIDADES EM CENAS DE COMENSALIDADE (título provisório), organizada pela REDE NAUS em parceria com Grupo de Pesquisa vinculado ao CNPq CORPUS (FIOCRUZ e UFRRJ), com o título: “Identidades desviantes em cenas de comensalidade: o cinema e o olhar de empatia em relação ao outro”.</p>	2019