

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

**Júlia Miglioretto**

**EMOÇÕES, GÊNERO E O CONSTRUIR-SE PROFESSORA: UMA ETNOGRAFIA  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE, RS**

Porto Alegre

2024

**Júlia Miglioretto**

**EMOÇÕES, GÊNERO E O CONSTRUIR-SE PROFESSORA: UMA ETNOGRAFIA  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE, RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Daniel Giordani Vasques

Porto Alegre

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Miglioretto, Júlia

Emoções, gênero e o construir-se professora: uma etnografia na Educação Física em uma escola de Porto Alegre, RS / Júlia Miglioretto. -- 2024.

130 f.

Orientador: Daniel Giordani Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Emoções. 2. Educação Física escolar. 3. Gênero . 4. Prática Pedagógica. 5. Etnografia. I. Vasques, Daniel Giordani, orient. II. Título.

**Júlia Miglioretto**

**EMOÇÕES, GÊNERO E O CONSTRUIR-SE PROFESSORA: UMA ETNOGRAFIA  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE, RS**

Avaliação: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni (UFES)

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki (UFRGS)

\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Cibele Kern Biehl (UFRGS)

\_\_\_\_\_

Orientador – Prof. Dr. Daniel Giordani Vasques (UFRGS)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao ser selecionada para cursar mestrado, decidi que minha prioridade em dois anos seria minha formação. Por isso, sou muito grata à quem permaneceu do meu lado, me apoiando e entendendo minhas ausências.

À educação pública, gratuita e de qualidade, que tornou tudo possível. Ser aluna de uma instituição federal, sempre foi meu objetivo, mesmo antes de eu saber o que, de fato, isso significava. Essa trajetória se iniciou em 2014, quando fui aprovada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul para cursar o Ensino Médio Integrado ao curso de Técnico em Agropecuária. Tive acesso ao mundo da pesquisa, ensino e extensão e à professores maravilhosos, que me mostraram o caminho para tornar possível minha aprovação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por muito tempo, isso me pareceu quase impossível, imagina sair de uma cidade com dois mil habitantes e ir morar na capital? A educação foi a base para todas as experiências que eu tive na minha vida até hoje, mas sem a ajuda e incentivo de meus familiares, nada seria possível.

Meus pais, Ivani e Domingos, que desde sempre me incentivaram à estudar, ir em busca de objetivos e não mediram esforços para me proporcionar todo apoio e acesso a uma formação que eles não puderam ter. Minha vó Inês, minha luz e inspiração, fonte de carinho e bondade que me ensinou sobre amor, empatia e pureza. Meu irmão por sempre me auxiliar desde muito cedo e me fornecer, mais recentemente, um dos melhores sentimentos que pude experienciar, ser tia da Sofia – essa princesa que mal chegou e já transbordou nossas vidas de amor e felicidade. E ao meu lar, meu lugar seguro, meu parceiro e companheiro de vida Alessandro, pela compreensão, ajuda, paciência, amor, carinho por sempre acreditar em mim, na minha capacidade, por me dar forças e me alegrar.

Recentemente me falaram: “Nossa, nem parece que tu faz mestrado, tu aparenta ser tão tranquila”. Eu, prontamente respondi: “Escolher bem o orientador faz toda diferença”. Agradeço, de maneira muito especial, ao meu querido orientador, professor Daniel, por ter ressurgido na minha vida de uma maneira muito especial, me orientando, de fato, me encorajando e apoiando durante esse, que foi um dos períodos mais desafiadores da minha vida, mas com certeza, o que mais me amadureceu, me tornou forte e confiante. Com certeza, essa trajetória só se tornou leve, feliz e

grandiosa pela tua ajuda, sempre disponível e cuidadoso. Foi muito marcante e de uma alegria imensa ter sido tua primeira orientanda de mestrado, sorte em quem te escolhe para ser orientador. Muito mais que ciência, tu me ensinou a questionar e a ser crítica. Tu és incrível!

Ao querido professor Elisandro, por tanta inspiração, tanto afeto, tanto carinho. É uma alegria poder contar contigo na minha banca e foi uma alegria e de enorme aprendizado vivenciar contigo o Estágio Docência. Te admiro muito e aprendo muito contigo!

À professora Ana pelas cuidadosas sugestões e recomendações até aqui. Muito obrigada por fazer parte deste momento marcante da minha vida e formação e obrigada por contribuir nesta pesquisa.

À professora Cibele, pelo apoio em me construir professora, pelos desabafos, pelo acolhimento, pela amizade, pelo carinho. Foi um prazer te conhecer, sou muito feliz pela parceria que construímos e é uma honra contar com tua participação e colaboração nessa banca.

A todos os professores que vieram antes, que fizeram parte da minha formação e da minha história de vida e me inspiraram. Em especial, aos meus professores de Educação Física do ensino médio, Jorge e Tiago.

Às minhas amigas que permaneceram, foram compreensivas e me apoiaram durante esse processo, vibrando junto: Bruna, Luísa, Letícia, Jordana, Renata, Júlia e Luana. Amo vocês!

Aos meus colegas de mestrado, por todo suporte, pelos desabafos, reclamações, choro e apoio, em especial à Karielly e à Nicole, presentes para a vida. Também à Karol, André, Ana, Patrícia, Ândrea, Marzo, Carla, Daiane e Guzzo.

Aos servidores da ESEFID/UFRGS, em especial, aos professores do campo de estudos das Ciências Sociais e Humanas que contribuíram enormemente para minha formação, além dos professores já aqui citados, Daniel e Elisandro, às professoras Raquel e Gabriela e aos professores André e Fabiano. À todas/os técnicos administrativos que fazem a universidade acontecer, mas especialmente à Marcia e Cristiane pela atenção e disponibilidade nesse período da pós-graduação. À todos os

funcionários terceirizados e, carinhosamente, ao Robertinho, por sempre me receber no RU com um abraço e palavras gentis.

Ao Grupo de Estudos Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer (GESOE/UFRGS) e ao Grupo de Estudos em Sociologia do Esporte (GESOE/ULBRA) pelo incentivo à leitura e a questionamentos, pelas discussões e problematizações e pelo estudo contínuo durante esses dois anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, fundamental para tornar prioritária essa pesquisa durante essa trajetória acadêmica.

Aos participantes de pesquisa, que me transformaram professora e consentiram em fazer parte deste estudo. Agradeço por todos os aprendizados, trocas e afetos.

## RESUMO

A partir de uma imersão etnográfica, este estudo investiga a relação entre emoções e gênero na Educação Física escolar, bem como a prática pedagógica de uma professora iniciante em processo de Educação Continuada. A atuação docente ocorreu junto de 53 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 15 anos, entre o período de março a dezembro de 2023. A presente dissertação tem como objetivo descrever e analisar como uma imersão etnográfica na escola foi produzindo percepções e inquietações sobre emoções, sobre gênero e sobre o construir-se professora a partir da atuação docente nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre, RS. Esta etnografia teve como fonte para produção de dados a observação participante e registros no diário de campo, realizados após cada ida a campo, totalizando 57 registros. A análise de dados foi feita a partir da construção de um quadro analítico, por meio da releitura completa do diário de campo e categorização dos dados. O trabalho está estruturado conforme o modelo escandinavo, composta por três artigos: o primeiro é um ensaio teórico que objetiva analisar as emoções nas obras de Norbert Elias e refletir sobre as relações entre a teoria e a pesquisa em Educação Física. A investigação destacou que, para além dos usos comuns da teoria de Elias no campo da Educação Física relacionados ao esporte e lazer, podemos recorrer à teoria para compreender as emoções humanas no decurso do processo civilizador e também, para dialogar sobre ciência e problematizar as dicotomias nos fazeres da área, especialmente na divisão entre biodinâmica-sociocultural/pedagógica. O segundo artigo, tem como objetivo descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS. Este estudo revelou como as desigualdades de poder e gênero atravessam as emoções, influenciando na formação e no pertencimento de grupos, bem como na motivação e engajamento para participação das aulas. O terceiro e último artigo busca refletir e analisar o processo de construção de uma identidade docente de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante uma incursão etnográfica. O estudo revelou como as noções de prática etnográfica, de ser afetado e da reflexividade auxiliaram a reconhecer os processos desta construção. Além disso, compõe esta dissertação uma introdução geral que descreve, de forma densa, elementos desta configuração e os procedimentos metodológicos adotados ao longo deste percurso etnográfico; e uma conclusão geral, que retoma considerações importantes que foram debatidas durante todo o texto e revela a importância da pesquisa na atuação docente.

**Palavras-chave:** Emoções; Educação Física escolar; Gênero; Prática Pedagógica; Etnografia.

## ABSTRACT

Based on an ethnographic immersion, this study investigates the relationship between emotions and gender in school Physical Education, as well as the pedagogical practice of a beginning teacher in the process of Continuing Education. The teaching work occurred with 53 students from the final years of elementary school, aged between 13 and 15 years, between march and december 2023. The present dissertation aims to describe and analyze how an ethnographic immersion in the school was producing perceptions and concerns about emotions, gender and the construction of oneself as a teacher from the teaching performance in Physical Education classes in the final years of elementary school in a public school in Porto Alegre, RS. This ethnography had as a source for data production participant observation and records in the field diary, made after each field trip, totaling 57 records. The data analysis was done from the construction of an analytical framework, through the complete rereading of the field diary and categorization of the data. The work is structured according to the scandinavian model, consisting of three articles: the first is a theoretical essay that aims to analyze the emotions in the works of Norbert Elias and reflect on the relations between theory and research in Physical Education. The investigation highlighted that, in addition to the common uses of Elias' theory in the field of Physical Education related to sport and leisure, we can resort to the theory to understand human emotions in the course of the civilizing process and also to dialogue about science and problematize the dichotomies in the area's actions, especially in the division between biodynamics-sociocultural/pedagogical. The second article aims to describe and analyze the relationships between emotions and gender in Physical Education classes in the final years of elementary school in a public school in Porto Alegre, RS. This study revealed how power and gender inequalities cross emotions, influencing the formation and belonging of groups, as well as the motivation and engagement to participate in classes. The third and last article seeks to reflect and analyze the process of construction of a teaching identity of a beginning teacher working in school Physical Education during an ethnographic incursion. The study revealed how the notions of ethnographic practice, of being affected and of reflexivity helped to recognize the processes of this construction. In addition, this dissertation composes a general introduction that describes, in a dense way, elements of this configuration and the methodological procedures adopted along this ethnographic path; and a general conclusion, which resumes important considerations that were debated throughout the text and reveals the importance of research in the teaching practice.

**Keywords:** Emotions; School Physical Education; Gender; Pedagogical Practice; Ethnography.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Análise de dados .....	34
---	----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: o percurso etnográfico</b> .....	12
1.1 De perto e de dentro .....	18
1.2 Justificativas.....	28
1.3 Objetivo geral: .....	29
1.4 Objetivos específicos: .....	29
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: a vivência do campo e a produção de conhecimento</b> .....	30
2.1. Análise de dados.....	33
2.2 Cuidados éticos.....	36
2.3 Organização da dissertação .....	37
<b>3. ARTIGO 1</b> .....	39
<b>4. ARTIGO 2</b> .....	40
<b>5. ARTIGO 3</b> .....	41
<b>6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## 1. INTRODUÇÃO: o percurso etnográfico

“O que você quer ser quando crescer?” é uma pergunta muito comum na infância. Lembro que eu e minha amiga Larissa fantasiávamos a ideia de “ser professora para escrever no quadro”. Entretanto, esse desejo não foi suficiente para sustentar a escolha em formar-me professora já que, ao longo da minha infância, os planos foram mudando: por um determinado tempo, quis ser dentista, depois quis ser arquiteta e, posteriormente a isso, já me incomodava quando alguém me perguntava sobre os meus planos futuros, porque eu não tinha essa resposta. E passei muito tempo sem tê-la, na verdade, até o último trimestre do ensino médio.

Nessa etapa escolar, fui encantada, no sentido de Favreet-Saada (2005), pela forma como alguns dos meus professores ensinavam e ressurgiu uma vontade em ser professora, restava a dúvida entre Ciências Biológicas, Geografia ou Educação Física. Foi um período no qual o meu envolvimento com o universo do esporte ao longo da minha trajetória escolar se destacou, já que eu representava a escola no time de futsal e, mais especificamente no ensino médio, disputava campeonatos a nível nacional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Nessas competições, eu via meus professores agindo, com conselhos, estratégias de jogo, sentindo e vibrando junto. Ao longo dos três anos, experienciamos juntos muitas emoções, especialmente nas competições, e eu os admirava muito por viverem intensamente conosco, estudantes, e compartilharem dos mesmos objetivos. Isso me motivou a escolher cursar licenciatura em Educação Física, porque eu queria representar e inspirar meus futuros alunos e alunas daquela forma.

Portanto, ao entrar na UFRGS, logo busquei me inserir no universo escolar e, no primeiro semestre, aos 17 anos, me tornei bolsista de monitoria em uma escola. Meu trabalho consistia em acompanhar um aluno de educação especial do 1º ano do ensino fundamental e foi um período no qual aprendi muito, especialmente com a professora de sala da turma, sobre a importância de amor, do afeto e da escuta aos estudantes. Posteriormente à essa experiência, eu me tornei monitora das aulas de Educação Física nesta mesma instituição e, apesar de gostar, de me sentir acolhida pela rede de professores e pertencente àquele espaço, eu me percebi completamente despreparada para lidar com realidades tão distintas daquela multidão de alunas/os,

dentre os quais muitos não tinham acesso à alimentação digna, higiene básica ou sofriam violências e abusos no ambiente familiar.

Aquela vontade de “fazer a diferença” e “inspirar meus futuros alunos e alunas” foi desaparecendo aos poucos, já que eu fui tomada por inseguranças e frustrações ao me deparar com situações muito distintas da minha realidade, pois eu havia sido criada em um lar seguro, portanto, o que eu via e ouvia me assustava. Assim, me afastei desse campo de estudos e, ao longo da graduação, obtive diferentes experiências no âmbito hospitalar, primeiramente como bolsista de iniciação científica com pesquisas sobre desenvolvimento motor de bebês prematuros e, posteriormente, como estagiária extracurricular na internação pediátrica e na oncologia pediátrica, vivências essas que me proporcionaram muitos aprendizados sobre humanidade, presença, acolhimento e cuidado, importantes para meu crescimento pessoal e profissional.

Com o final da graduação se aproximando e a impossibilidade de renovar o contrato de estágio, passei a procurar trabalhos em escolas, já que me parecia mais seguro naquele momento, tendo em vista as minhas experiências no currículo e a estabilidade proporcionada. Esse retorno novamente me causou aqueles sentimentos de frustração, insegurança e incapacidade, porque apesar de trabalhar com crianças durante toda minha graduação em licenciatura em Educação Física, eu precisei realizar os estágios nas etapas da educação infantil, fundamental e médio de maneira remota por conta da pandemia de Covid-19, o que fez com que eu me sentisse ainda menos preparada.

A conciliação entre o final da graduação e a entrada no mundo de trabalho, com a pandemia e a conseqüente limitação de interação social, me deixou mais ansiosa e deprimida, sendo que passei a ter crises de ansiedade sem mesmo saber, de fato, o que significavam. Foi nesse momento que a psicoterapia entrou na minha vida e passei a falar sobre **emoções** e a desenvolver estratégias para conviver em paz comigo, mesmo quando eu sentia emoções que me envergonhavam, como raiva, tristeza e frustração. Hoje, percebo que as inquietações e escolhas desse período me aproximaram de um projeto, em que atuei, de ensino de técnicas de respiração com estudantes do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola privada no município de Porto Alegre e, posteriormente, me aproximou também do tema desta pesquisa.

O projeto de técnicas de respiração, tinha como objetivo: ‘acalmar’<sup>1</sup> os estudantes em sala de aula no retorno do recreio/intervalo, bem como ‘fornecer autonomia’ para as crianças lidarem com ‘frustrações’, ‘discussões’ com colegas ou agressões físicas e verbais, de forma a se ‘autorregulem’ e ‘resolverem esses conflitos’. Mesmo com uma certa intenção de impor aprendizagem de um certo autocontrole e autorregulação emocional para maior obediência das regras e normas da instituição, esse retorno ao campo escolar, a proximidade com este tema em um momento da sociedade no qual muito se falava sobre saúde mental, combinado a estranhamentos advindos da prática profissional levaram à construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que foi publicado posteriormente em forma de artigo científico (Miglioretto; Vasques, 2023). Esse reencontro com o mundo da pesquisa, somado à aproximação com a sociologia dos processos<sup>2</sup> (Elias, 2011; Elias, 1993) foram a porta de entrada do Mestrado e a questionamentos iniciais, que faziam sentido e pareciam interessantes naquele estágio do trabalho: Como as/os estudantes manifestam suas emoções nas aulas de Educação Física? Como a escola cuida das emoções das/dos estudantes?

Para buscar essas respostas, era necessário que eu entrasse em campo não só para observar, mas também para participar – como professora –, de forma a sentir no meu corpo as sensações de atuar na escola e para entender aquela realidade particular de códigos, ritos e significados. Portanto, somado à pouca experiência de professorar e verificada a essencialidade em atuar como docente para falar sobre práticas pedagógicas, me inseri em um programa de atuação docente em uma escola pública localizada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, cuja identificação será ocultada nessa pesquisa, de forma a atender a cuidados éticos importantes na pesquisa científica.

As direções do meu olhar no campo, após já ter concluído um semestre de Mestrado acadêmico, foram inspiradas por algumas disciplinas cursadas no Programa

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, utilizo aspas simples para indicar termos empíricos. Neste caso, por exemplo, o uso de aspas simples indica os termos que a escola e o projeto de técnicas de respiração se expressavam em relação aos/às estudantes e suas emoções.

<sup>2</sup> A teoria de Norbert Elias recebeu diferentes denominações: Sociologia ou Teoria do Processo Civilizador; Sociologia ou Teoria Configuracional, ou, ainda, Figuracional. Nas suas últimas obras, o autor passou a denominá-la de Sociologia dos Processos, conceito que optamos por empregar nesta pesquisa.

de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelo estudo da teoria de Norbert Elias, a partir de discussões junto ao Grupo de Estudos em Sociologia do Esporte da Universidade Luterana do Brasil (GESOE/ULBRA), o qual frequentei durante certo período. Na disciplina de “Fundamentos Socioculturais do Esporte e Lazer<sup>3</sup>”, realizamos o estudo a partir de leituras de textos de Norbert Elias, que se dedicou a analisar as mudanças comportamentais e na *psique* dos indivíduos em um processo (civilizador) de longo prazo, incidindo um aumento no controle das emoções (Elias, 2011). Os estudos me auxiliaram a olhar para a estrutura da instituição escolar e a entender **emoções** como fundante e constituinte do corpo, a partir de uma perspectiva que supera a dicotomia corpo-mente ou corpo-razão (Elias, 2009). A partir do estudo desta teoria, direcionado especialmente a corpo e emoções, construímos a seguinte questão de pesquisa: Como a teoria eliasiana entende emoções e quais são as relações com os fazeres científicos da Educação Física? Diante disso, foi produzido o primeiro artigo desta dissertação, o qual tem o objetivo de analisar as emoções nas obras de Norbert Elias e refletir sobre as relações entre a teoria e a pesquisa em Educação Física.

Além disso, ao cursar “Educação Física Escolar Crítico-Libertadora<sup>4</sup>”, inspirada em Paulo Freire, fui apresentada a uma Pedagogia baseada na crítica, na amorosidade, na esperança e a olhar para as opressões existentes na estrutura escolar, o que me motivou a agir com amorosidade, a estar disposta a escutar os futuros alunos e futuras alunas, bem como a valorizar suas histórias de vida e suas marcas. Já em “Docência, Escola e Decolonialidade em Educação Física<sup>5</sup>”, fui convidada a pensar em um currículo que vai muito além de esporte e de atividades

---

<sup>3</sup> VASQUES, Daniel Giordani *et al.* Atividade de ensino: Fundamentos Socioculturais do Esporte e Lazer, 2022. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/Ensino/Aluno/infoAtividades.php?CodAtividadeEnsino=10658&CodTurma=U&NrSeqTurma=1&CodPeriodoLetivo=2022022>. Acesso em: 07 ago. 2024.

<sup>4</sup> BOSSLE, Fabiano. Atividade de ensino: Seminário Avançado - Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, 2022. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/Ensino/Aluno/infoAtividades.php?CodAtividadeEnsino=1265&CodTurma=D&NrSeqTurma=1&CodPeriodoLetivo=2022022>. Acesso em: 07 ago. 2024.

<sup>5</sup> WITTIZORECKI, Elisandro Schultz *et al.* Atividade de ensino: Seminário Avançado - Docência, Escola e Decolonialidade em Educação Física, 2022. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/Ensino/Aluno/infoAtividades.php?CodAtividadeEnsino=1265&CodTurma=E&NrSeqTurma=1&CodPeriodoLetivo=2022022>. Acesso em: 07 ago. 2024.

competitivas, reflexos da modernidade<sup>6</sup> e colonialidade, mas que olha para marcadores sociais como raça, etnia e gênero, visando a uma educação antirracista e intercultural, que abre espaço para ensinamentos ancestrais.

A partir de todas essas bagagens pessoais e profissionais, bem como da formação acadêmica, em março de 2023 entrei em campo como professora de Educação Física da escola, vinculada à formação de educação continuada da instituição e disposta a realizar uma etnografia sobre emoções. A distribuição das turmas se deu por meio da escolha da/do docente supervisor da escola, dessa forma, minha atuação ocorreu com duas turmas de oitavo ano. A partir dessa definição e com estudo constante da teoria de Norbert Elias, as perguntas se transformaram: Como se manifestam os corpos em emoção de estudantes dos anos finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física? Qual configuração permite que as aulas de Educação Física sejam esse espaço de manifestação dos corpos em emoção? Apesar de relatar no diário de campo reflexões em torno destas perguntas, a prática etnográfica<sup>7</sup> (Magnani, 2009) me revelou outros dois elementos, que me afetaram e incidiram no meu olhar sobre o campo: **gênero e prática pedagógica como professora iniciante.**

Percebia no cotidiano das aulas e escrevia no diário de campo que as trajetórias das alunas e dos alunos estavam atravessadas fortemente por violências de gênero, que se mostrou como um importante componente na disponibilidade das meninas para a participação nas aulas, nas emoções que demonstravam e nas suas relações de grupo. Mesmo agindo na intenção de tensionar, provocar reflexões e fornecer espaço para discussões, eu percebia que as violências de gênero seguiam fazendo parte da rotina escolar, especialmente em práticas corporais competitivas e esportivas e, em vários momentos, eu me via incapaz de resolver essas situações. Descrevo este percurso no segundo artigo desta dissertação, construído a partir dos seguintes

---

<sup>6</sup> Modernidade, compreendida a partir de Giddens (1991), caracteriza-se como uma organização social e de costumes de vida que surgiu na Europa, a partir do século XVII, e exerceu influência mundial. Elementos evolucionistas, sólidos, racionais e dualistas fazem parte desta era. A escola, com seu DNA moderno, dissemina estes costumes na tentativa de disciplinamento dos corpos. Na Educação Física escolar, a modernidade opera nas práticas pedagógicas baseadas somente em esporte, competição e saúde de um corpo físico.

<sup>7</sup> Magnani (2009), diferencia “prática etnográfica” de “experiência etnográfica”, enquanto a prática organiza as idas ao campo de forma planejada, contínua e com cronograma, a experiência é descontínua e revela descobertas imprevistas.

questionamentos: De que formas as/os estudantes se emocionam nas aulas de Educação Física na escola? Como as relações de interdependência entre grupos operam nas relações de poder entre as/os estudantes? Qual a relação entre emoções e gênero nas aulas de Educação Física? Como as desigualdades de gênero operam na performance dos corpos? O texto tem o objetivo de descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS.

Além disso, ser chamada de “professora” me causava estranhamentos, afinal, era minha primeira experiência profissional como docente<sup>8</sup>. Apesar de ter tido experiências com o campo educacional durante a graduação com bolsas de monitoria e estágios curriculares, essa foi a primeira vez que assumi responsabilidades inerentes à prática pedagógica. De início, eu não acreditava que seria criativa o suficiente para planejar as aulas, ou responder a todas as perguntas que as/os estudantes me fizessem, ou ainda, dar os melhores conselhos durante nossos debates. Sentia dificuldade em dar conta de tudo que era importante – explicar as atividades propostas, estar atenta e sensível a acontecimentos da pesquisa, lidar com imprevistos, atender a alunas/os, escutar conversas paralelas e organizar o diário de campo. Apesar de todos esses desafios, ao final, descobri que **construí-me professora**<sup>9</sup>, e é disso que trata o terceiro artigo da dissertação, motivado a partir do questionamento: Como foram sendo percebidos os processos de construção de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante um percurso etnográfico? Como os sujeitos constroem uma identidade docente? Com base nisso o objetivo é refletir e analisar o processo de construção de uma identidade docente de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante uma incursão etnográfica.

---

<sup>8</sup> Apesar das/dos estudantes me reconhecerem como profissional, eu não era uma profissional remunerada, o que me colocava num certo lugar simbólico de profissão, diante desta experiência docente/formativa/investigativa.

<sup>9</sup> O termo “construir-se professora” é utilizado aqui com a intenção de demonstrar as preocupações com o processo deste percurso de construção docente, onde não há início e fim e sim uma constante formação. Ainda, me questionei sobre o lugar do pronome (me-construir ou construir-me), discussão semelhante feita no texto de Araújo *et al* (2010). Ao final, me dei conta que o sujeito é tão importante quanto o processo, por isso, decidi manter o verbo à frente.

A seguir, faço uma descrição do campo “de perto e de dentro” (Magnani, 2002), o que inclui apontamentos sobre a escola, planejamento, “entrada em campo” e tensões percebidas.

## **1.1 De perto e de dentro**

### *1.1.1 O espaço*

A escola se localiza nos limites periféricos da capital gaúcha e próximo à cidade de Viamão, RS. Apesar de ser afastada do centro, o percurso é facilitado através de uma importante avenida de Porto Alegre, que liga ao centro e também ao município vizinho, facilitando assim, o acesso. Além disso, a instituição é reconhecida pela sua qualidade de ensino e quadro de professores altamente qualificados, característica que desperta o interesse da comunidade em integrar a instituição. O ingresso das/dos estudantes na instituição ocorre por meio de sorteio público, que contempla desde o 1º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do 1º ao 5º ano há uma turma por ano, mas a partir do 6º ano, ingressam novas/os estudantes e há duas turmas por série.

Durante o trajeto pelo bairro, próximo à escola, é possível visualizar diversas residências, pontos de ônibus e alguns estabelecimentos comerciais. Ao chegar, nos deparamos com um estacionamento para as/os servidores e transporte escolar e a recepção, onde fica uma/um funcionária/o controlando o acesso. Próximo à recepção, há uma rampa de acesso ao segundo andar e próximo a ela, há poltronas nas quais as/os estudantes passam o intervalo e aguardam o início das aulas, além um pequeno palco com piano, onde sempre ficam expostos trabalhos realizados por elas/eles.

Neste mesmo prédio, ficam as salas de aula de estudantes do 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, além de laboratórios, auditório, sala do SOE (Setor de Orientação Educacional), secretaria e sala da direção. As salas de aula das turmas em que eu atuei continham mesas individuais aos estudantes, cadeiras, mesa e computador para o/a docente, quadro branco e um projetor multimídia. Logo na saída da sala, nos corredores, ficavam os armários disponibilizados aos alunos/as, banheiros e bebedouros.

Em outro prédio, ficam as alunas e os alunos dos anos iniciais, reservado especialmente a eles e a elas. Além de sala de aula, o prédio conta com outra recepção, onde também há um/uma funcionário/a que controla o acesso, passando pela recepção, encontramos a sala de professores, banheiros, sala de música e uma porta de vidro que liga a um pátio delimitado por grades, que contempla uma quadra aberta e um parquinho, onde ocorrem os intervalos. Neste mesmo prédio, encontram-se a biblioteca e um espaço ao qual ficava um bar, que não está mais em funcionamento, desse modo, está ocioso.

Pelo pátio, há diversas árvores e bancos, onde as/os estudantes passam o intervalo e há também um caminho que leva ao terceiro prédio, onde ficam a sala dos/das professores/as de Educação Física, sala de teatro e sala de dança. Na sala dos/das professores/as de Educação Física, há uma mesa usada pelo coletivo de professores e mesas individuais para cada professor/a, além de uma impressora, dois computadores, livros relacionados à área de Educação Física, micro-ondas, geladeira e alguns materiais para uso nas aulas, como *skate*, bola com guizo, cronômetros, fita métrica e discos de frisbee.

A sala da dança, onde ocorriam algumas aulas de Educação Física, especialmente em dias chuvosos, conta com um espelho em todo comprimento da parede, bancos, mesa de ping-pong, pôsteres de eventos científicos, dois computadores e cadeiras. Parte de sua estrutura é de vidro, o que possibilita visualizar o pátio da escola. Ainda, em um anexo desta sala, fica um espaço fechado com cadeado, reservado aos materiais utilizados nas aulas de Educação Física que são organizados em armários de ferro e armazenam: bolas de basquete, futsal, voleibol, handebol, de iniciação esportiva, cones, rede de voleibol, materiais para práticas de aventura, bolinhas de tênis e *softball*, raquetes de tênis, colchonetes, tacos, colchão para ginástica, coletes e bola de pilates.

Próximo a este prédio ficam as quadras coberta e descoberta, o campo de futebol e um espaço com brinquedos. Ao lado do prédio, há um gramado com brinquedos de madeira, semelhante à um *playground*, onde os via passando os intervalos. Além disso, tinha uma pista de areia, na qual realizamos salto em distância em algumas aulas de atletismo. Em outras vezes, utilizamos o espaço quando as atividades exigiram contato com o solo, como foi na aula de huka-huka.

Próximo a este gramado, fica a quadra coberta tem o tamanho da quadra de handebol (40 metros de comprimento por 20 metros de largura) e conta com diversos sinais de uso, a pintura no chão das linhas que delimitam as quadras esportivas está fraca, as goleiras não têm rede, há ninhos de passarinhos que fazem muito barulho e, apesar de ser coberta, em dias chuvosos ela fica escorregadia, já que a chuva invade as laterais, deixando a quadra úmida e inviável para uso. Entretanto, mesmo assim era o espaço mais utilizado para as aulas de Educação Física.

Em frente a este espaço, fica a quadra descoberta, que é do tamanho de uma quadra de basquete (28 metros de comprimento por 15 metros de largura) e, apesar da pintura estar mais preservada, ela era menos utilizada por conta do sol. Ao lado dela, há um campo de futebol, que só podia ser utilizado após uma sequência de dias de sol, pois a escola se localiza em uma região úmida e, portanto, o gramado ficava boa parte do tempo enxarcado. Além disso, havia ninhos de quero-quero e, portanto, algumas áreas não podiam ser usadas.

A vivência no campo e a imersão no espaço foi feita a partir do meu acesso por meio de um Programa de Educação Continuada. Essa formação, segundo edital de abertura, tem o objetivo de “oportunizar novas possibilidades de formação docente e de reflexão sobre a prática pedagógica a docentes recém-graduados(as) e/ou docentes de escolas de Educação Básica”; oportunizar a troca de experiências e discussões teórico-metodológicas que possibilitem atualização e análise crítica a docentes que atuam na educação básica; oferecer a graduados/as, o exercício de prática docente, com orientação de servidores/as.

A carga horária mínima do programa prevê a contemplação de 180 horas anuais divididas em atividades de docência específicas do componente curricular, atividades interdisciplinares e participação de reuniões semanais do grupo de professores e funcionários/as do SOE que atuam nos dois anos finais do ensino fundamental. Para a finalização do curso, é necessário a escrita de um relatório que descreva as atividades desenvolvidas. Sendo assim, nos pareceu uma boa maneira de ingressar no campo de pesquisa, de eu me vincular à escola como professora, de experimentar a docência e de conhecer “de perto e de dentro” (Magnani, 2002) o funcionamento de uma instituição de ensino.

A Educação Física nesta instituição trabalhava com a ideia de co-docência, ou seja, dois professores atuando em sala ao mesmo tempo, no mesmo grande grupo, ou divididos em dois grupos menores. Uma destas professoras era minha supervisora da Educação Continuada, portanto, no total atuávamos em três professores nas mesmas turmas, sendo que um era menos atuante.

O compartilhamento da docência é um elemento importante e singular desta configuração. Na medida em que facilitou minha inserção na escola e me auxiliou no planejamento e desenvolvimento das atividades em sala, assim como na acolhida e criação de vínculo com alguns alunos e alunas, também limitou com outros e dificultou meu processo de ser reconhecida como professora pela turma, já que eu era uma pessoa nova na escola. Ademais, o fato de estar sendo observada, por professores experientes, gerava em mim uma responsabilidade maior e medo em ser julgada diante da minha prática pedagógica, escolhas e reflexões propostas.

Outra particularidade desta instituição diz respeito aos conteúdos. Com há uma divisão por equipes de trabalho, os professores e professoras responsáveis pelas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental (oitavos e nonos anos) já haviam planejado previamente os conteúdos aos quais seriam trabalhados nos anos letivos de 2023 e 2024. Em 2023, estavam previstos, para o primeiro trimestre, voleibol e atletismo; para o segundo trimestre, jogos e brincadeiras e práticas corporais de aventura e; para o terceiro e último trimestre, basquetebol e handebol. Portanto, eu tinha uma liberdade limitada de ação. Entretanto, conforme as demandas e com o decorrer das aulas, sentimos necessidade de algumas mudanças: até o segundo trimestre, desenvolvemos os conteúdos previstos, porém, no último trimestre, disponibilizamos algumas aulas para que as/os estudantes treinassem para os jogos interclasse, conforme suas solicitações e, após passado esse evento, desenvolvemos aulas que envolveram temáticas de racismo/injúria racial, exclusão e violências.

Além de verificar, durante o ano letivo, a necessidade em desenvolver esses temas, durante os jogos interclasses vimos a urgência em debater mais profundamente em sala de aula, após um caso de injúria racial envolvendo uma das turmas em que atuávamos. Esse evento anual, que reproduz uma certa violência naturalizada, carrega uma raiz esportivista que ainda é muito forte, apesar da tentativa de alguns professores de Educação Física em torná-lo mais participativo (Biehl;

Vasques, 2024). Portanto, no decorrer do mês de novembro, desenvolvemos uma sequência de aulas nas quais as/os estudantes deveriam realizar pesquisa, debater com as/os colegas e ‘aplicar’ os aprendizados durante o jogo sobre os temas acima citados. No subtópico a seguir, apresento quem são as/os participantes deste estudo.

### 1.1.2 Participantes

As e os participantes da pesquisa somavam 53 estudantes<sup>10</sup> do oitavo ano do ensino fundamental, com a faixa etária que variava entre 13 e 15 anos. Os alunos e as alunas<sup>11</sup> viviam em diferentes localidades e, este percurso de ida e saída da escola, evidenciava as diferenças socioeconômicas. O principal meio de locomoção utilizado pelos/as estudantes era o transporte público, já que próximo à escola há diversas paradas de ônibus que levam tanto para a cidade vizinha quanto para o centro de Porto Alegre ou para alguns bairros próximos. Entretanto, há bairros mais distantes, como no caso de Eduarda:

Ao conversar com a Eduarda hoje, ela me contou quem tem irmãos gêmeos e que eles desejam ingressar na escola, mas ainda não foram sorteados. Isso, segundo ela, facilitaria a dinâmica familiar, já que ela mora numa casa em condomínio fechado na zona sul e, todos os dias, sua mãe leva os irmãos – de carro – em uma escola privada, próximo à sua residência e, posteriormente, deixa Eduarda na escola. Por ser distante, eles acabam perdendo bastante tempo no trânsito. (Diário de campo, 03 out. 2023).

A situação da família de Eduarda, favorecia sua ida, afinal, são poucos que conseguem essa “carona” dos responsáveis. A Fernanda, por exemplo, mora em Canoas, uma cidade que fica na direção oposta à escola:

A Fernanda relatou que pega ônibus até um determinado local e depois disso pega carona com a mãe até Canoas, já que sua mãe trabalha na capital. Então há um esforço para ela estudar nesta escola e também uma situação socioeconômica que facilita. Então eu vejo que essa instituição é esse local que aborda multilocalidades, diferente, por exemplo, de colégios públicos de bairro ou colégios privados, aos quais, geralmente, quem frequenta mora mais próximo. (Diário de campo, 26 set. 2023).

---

<sup>10</sup> No início do ano letivo, as turmas somavam o total de 58 estudantes, entretanto, ao final, restaram 53 discentes, por conta das desistências durante o período.

<sup>11</sup> Os nomes das/dos interlocutoras/es foram trocados por pseudônimos de forma a preservar o anonimato das/dos participantes.

Portanto, eu via que o colégio atraía as pessoas de Porto Alegre e região metropolitana, mesmo se localizando nos limites periféricos da cidade. Entretanto, as dificuldades de acessar eram diferentes:

Percebi que Otávio havia faltado as últimas aulas, por isso, no dia de hoje perguntei a ele os motivos, então ele me disse: *“É difícil de chegar na escola nos dias de chuva, sora. A parada que eu pego ônibus fica alagada, por isso, eu não venho em dias de chuva”*. (17 out. 2023).

Realmente havia chovido muito nos últimos dias e, daquele dia em diante comecei a reparar que, em dias de chuva ou úmidos, Otávio ia para as aulas de bota de borracha. Essas adversidades, por vezes, geravam desistências, como foi o caso de Manoel, que segundo os colegas, “deixou a escola pois morava longe e a logística estava sendo dificultosa” (Diário de campo, 03 ago. 2023).

As desistências, afetavam quem ficava, pois perdiam os amigos e as amigas. Isso refletiu em Isabela que, em conversa, me confessou:

*“Meus amigos já foram todos embora. A Beatriz foi embora, o Otávio foi embora, eu estou sozinha aqui”*. Nesse momento ela começou a chorar e isso me surpreendeu, porque ela está sempre com uma “cara fechada”, mais séria e prosseguiu: *“Eu sinto que eu não tenho amigos aqui nessa escola, eu não gosto de vir pra cá, eu não gosto dessa escola. Eu já pedi pra minha mãe me tirar daqui. Mas ela falou que esse ano é difícil, porque a gente já está na metade do ano e fica difícil encontrar uma outra escola nessa altura. Mas que ano que vem, talvez ela consiga. Mas eu já faltei várias aulas por conta disso. Eu falava pra minha mãe que ia na escola, e eu não ia, eu ficava em casa. Teve uma vez que ela ficou sabendo, porque o SOE me procurou na escola e eu não estava, então eles ligaram para minha mãe. Eu inventei uma história, dizendo que o despertador não tinha tocado. Mas faz tempo que eu não gosto daqui, pois não tenho amigos. Eu tô aqui desde o primeiro ano e eu me sinto cansada, tenho muitas atividades. E quando o pessoal faz grupo e me chama, eles me chamam porque tem que me chamar, porque senão eu fico sobrando, mas não que eu sou uma opção pra eles”*. (Diário de campo, 17 ago. 2023).

Ao mesmo tempo que eu via a escola sendo mais que um espaço de formação intelectual, mas também um espaço de interação social, convívio com as diversidades, criação de vínculos e amizades, eu via a escola sendo esse lugar de solidão para algumas pessoas, de obrigatoriedade, de exclusão. Essas experiências, acabam marcando a trajetória escolar dos sujeitos, causando, por vezes, mal-estares. A seguir, descrevo alguns mal-estares sentidos em relação à rotina escolar.

### 1.1.3 Mal-estares no cotidiano escolar

Além das aulas de Educação Física, eu vivenciava a rotina da escola em outros ambientes, como nos corredores, pátio ou no SOE, um núcleo da escola composto por psicólogas/os e assistentes sociais, ou seja, profissionais com capacitação para atender os alunos e alunas em situações de problemas familiares, desentendimentos com colegas ou outras dificuldades pessoais em que precisassem de acolhimento. Nesse sentido, percebi como a escola atua na produção de mal-estar, no sentido descrito por Freud (2016)<sup>12</sup>, tanto aos discentes quanto aos docentes e demais trabalhadores da escola. Ao participar das reuniões de equipe, que, como dito, ocorriam semanalmente e contavam com a participação do grupo de professores responsáveis por esse nível de ensino, bem como com profissionais do SOE, eu observava o mal-estar dos professores diante das atividades burocráticas e administrativas da escola, seja por meio das limitações financeiras ou de controvérsias com a direção da instituição. Via ainda as tensões existentes com as/os estudantes, por meio de comentários produtores de estigmas, por vezes violentos e pouco cuidadosos. Aquele espaço servia como um local de desabafo, mas também colocava culpas no aluno e olhava pouco para possibilidades de ação e resolução que as situações exigiam.

Em relação às/os estudantes, um mal-estar frequentemente relatado dizia respeito ao SOE, sendo que, durante o campo, fui produzindo estranhamentos ao perceber que elas/eles resistiam em procurar o setor em episódios que demandavam uma conversa ou registro. Observei que quando chegava alguma ocorrência, as/os profissionais do SOE, na maioria das vezes, já atuavam a partir de marcadores e estereótipos pré-concebidos das/dos estudantes, como se estivessem ‘dando problema’ mais uma vez; ou, ainda, quando acontecia algo com uma aluna ou aluno sem histórico de registro, recebiam como estranho e minimizavam aquela situação. O protocolo do setor consistia em registrar a ocorrência, chamar as/os estudantes para ‘pacificar’ e informar aos pais. Senti que não havia preocupação em entender o que estava se passando, quais emoções estavam sentindo, buscar por soluções, proteção

---

<sup>12</sup> Ao se tratar da saúde de professores e demais trabalhadores da educação, o mal-estar pode se associar à baixa remuneração, relações interpessoais no trabalho, rotina exaustiva e violências na escola, como apontado por Magalhães e Wittizorecki (2023). No que diz respeito aos discentes, esse mal-estar pode ser causado pela criação de estereótipos e culpabilização da escola em relação às elas/eles.

e acolhida. O que ocorria, na verdade, era uma terceirização dos problemas, como se não coubesse à escola lidar com tais situações, mas sim à família.

Também me incomodava não receber retorno nenhum da escola depois de realizar registro no SOE; era resolvido internamente e não havia compartilhamento dos encaminhamentos, o que, para mim, era como se eu também estivesse terceirizando os problemas. No fim, me parecia que ninguém buscava soluções, era como se existissem “etapas” e os ocorridos iam passando para os próximos ‘responsáveis’.

Entendo que os próprios profissionais da educação passam, constantemente, por um mal-estar por conta de sobrecarga de trabalho, ameaças, desacato e desvalorização salarial. Mas passar um problema de ‘mão em mão’ não me parece ser benéfico aos estudantes, tampouco uma solução eficaz. A seguir, relato como foram as etapas de “entrada em campo” e como se sucedeu o avançar do período empírico.

#### *1.1.4 A entrada em campo*

Apesar da minha inserção no campo ter ocorrido no início do mês de março de 2023, a aproximação com as/os estudantes levou tempo e foi construída. Mesmo que, desde o princípio eu tenha me apresentado como professora e agia com protagonismo na atuação em sala de aula, eu era de fora da escola e, portanto, uma nova personagem naquela configuração. Além disso, divisão da docência fazia com que a referência nem sempre fosse eu. Conforme Stigger e Myskiw (2020) a “entrada em campo”<sup>13</sup>, no sentido etnográfico, é o momento em que o pesquisador é aceito no universo estudado e consegue diminuir as distâncias sociais e cognitivas com os interlocutores da pesquisa e, também, quando se dá partida para a produção de informações relevantes do estudo. Como eu estava exercendo uma identidade de professora-pesquisadora, se fazia necessário eu ser “aceita” e ser reconhecida

---

<sup>13</sup> As autoras Rocha e Eckert (2013) tensionam essa expressão: “A expressão “entrada em campo”, utilizada no exemplo, é evidentemente ambígua. Para elas, “entrar em campo” significa tanto a permissão formal do “nativo” para ele dispor de seu sistema de crenças e práticas como objeto/tema de produção de conhecimento em antropologia, quanto o momento propriamente dito em que o(a) antropólogo(a) adquire a confiança do(a) nativo(a) e de seu grupo, acepções que, em linguagem técnica, significam, da parte dos observados, que permitem deixar-se observar pelo(a) etnógrafo(a) que, por sua vez, integraria o cotidiano de suas vidas.” (p. 58)

também como professora. A minha “entrada” aconteceu após cinco semanas de campo, em um dia em que atuei sozinha, como registrado no diário:

Nesse dia, nem o professor Carlos e nem a professora Karina estavam presentes, quem me acompanhou foi outra professora da área de Educação Física. Hoje, pela primeira vez, usei o apito e, apesar de nunca utilizar, acredito que a dinâmica das atividades – brincadeiras que envolviam corridas – pedia por algo mais que apenas a minha voz. Senti que hoje foi minha ‘entrada em campo’, pois o fato de não ter nenhum dos outros dois professores já conhecidos por eles, fez com que eu fosse a referência. Além disso, eu me senti a professora responsável por eles, com autoridade para iniciar e pausar as atividades. (Diário de campo, 13 abr. 2023).

Nas aulas seguintes, passei a sentir que elas/eles estavam me procurando mais, me escutando e se abrindo para contar questões particulares. Provavelmente, o fato de eu ter me posicionado mais neste dia, como professora, me permitiu uma maior abertura também como pesquisadora, já que passei a ser vista pela turma como professora e, portanto, as relações de confiança se fortaleceram, o que possibilitou a confiança de relatos importantes para a pesquisa. Além disso, eu me permiti “entrar em campo”, ao expressar a minha autoridade e assumir as responsabilidades como professora das turmas.

### 1.1.5 O avançar do campo

Atuar como professora, realizar a pesquisa de campo e praticar a etnografia concomitantemente como parte da formação no Mestrado, aliada a disciplinas, grupos e leituras foi o que me impulsionou a refletir sobre a minha prática pedagógica rotineiramente, ter uma visão crítica àquela configuração escolar e buscar, constantemente, compreender e me aproximar das/dos estudantes e melhorar como professora.

Após um semestre em campo e sentindo as tensões entre as/os estudantes, especialmente em relação às violências de gênero, vi a necessidade de compreender mais profundamente aquela configuração. Portanto, cursei a disciplina “Temas esparsos em Corpo, Gênero, Sexualidade e suas relações com o Lazer<sup>14</sup>”, na qual fui convidada a refletir sobre as relações de poder existentes nas relações sociais e sobre

---

<sup>14</sup> SILVA, André Luiz dos Santos *et al.* Atividade de ensino: Seminário Avançado - Temas esparsos em Corpo, Gênero, Sexualidade e suas relações com o Lazer, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/Ensino/Aluno/infoAtividades.php?CodAtividadeEnsino=1265&CodTurma=G&NrSeqTurma=1&CodPeriodoLetivo=2023022>. Acesso em: 07 ago. 2024.

como a linguagem constitui a cultura, o que me convocou a repensar as metanarrativas e a problematizar as “verdades” sólidas e rígidas, típicas de uma sociedade moderna sobre corpo, gênero e sexualidade que reproduzem valores cis heteronormativos e dão pouco espaço a diversidades das identidades sociais de gênero e sexualidade. Esta disciplina, junto com as demais cursadas anteriormente à minha entrada em campo, foram as que mais me afetaram e me sensibilizaram a atuar na direção de empoderar os grupos que se encontravam em desvantagem de poder. Tais reflexões incidiram sobre a minha prática pedagógica que, cada vez mais, atuava no sentido de diminuir as desigualdades de gênero, poder e raça, bem como buscar agir com cuidado, respeitando os saberes e atenta aos posicionamentos da e na escola.

Além disso, passei a me analisar e a refletir sobre meu papel como professora ainda mais ao realizar o estágio de docência na disciplina “Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental”, oferecida pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID/UFRGS) como parte do currículo de licenciatura em Educação Física. Ao atuar com a formação de professores, acompanhar as aulas das/dos graduandos, suas angústias, suas alegrias, suas dúvidas, refletir sobre educação, sobre o processo de escolarização e sobre como nos construímos docentes, fui me identificando com aqueles sentimentos e percebi que também tinha atravessado/sentido todos aqueles questionamentos. Apesar de tantas novas dúvidas, pude notar o quanto amadureci e ali, junto aos estagiários e ao professor Elisandro Schultz Wittizorecki – já no final do período de imersão empírica –, fui me reconhecendo como professora, ao buscar fornecer auxílio aos estudantes e, com isso, externar todos os conhecimentos obtidos durante o ano por meio da atuação como professora e também da prática etnográfica (Magnani, 2009). Este foi um dos momentos mais ricos da formação, evidenciado no diário de campo a partir da intensidade das reflexões, especialmente em relação à minha prática pedagógica.

A partir deste percurso, com o avançar do processo, somando essas bagagens descritas e tendo em vista os elementos que mais chamaram atenção e ocuparam espaço nos relatos e reflexões no diário de campo, bem como os que mais me afetaram, questiono: Como uma imersão etnográfica na escola foi produzindo percepções e inquietações sobre emoções, sobre gênero e sobre o construir-se

professora a partir da atuação docente nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre, RS?

## 1.2 Justificativas

Os argumentos que sustentam essa pesquisa iniciaram envolvendo discussões recentes e, mais especificamente no cenário pós-pandemia do Covid-19, após visualizar uma ascensão de estudos preocupados com a saúde mental de estudantes nas escolas, por conta das mudanças em suas rotinas, ensino remoto, isolamento social e readaptação à presencialidade (Azevedo *et al*, 2023. Bento; Souza Júnior; Rossi, 2022. Vasques; Wittizorecki, 2023).

Com base nisso, nossa curiosidade foi despertada no sentido de querer compreender, de perto e de dentro, quais são os lugares simbólicos das emoções e como as emoções são cuidadas – ou não – na escola. Por isso, numa dimensão pessoal, há interesse no estudo de emoções por conta de minha afinidade com o tema e de lançar certo olhar mais cuidadoso em relação aos alunos/as. Ainda, há uma intenção em causar mudanças no âmbito da Educação Física escolar, como um componente curricular que vai além do ensino do esporte ou de cuidado com o corpo – num sentido de saúde e estética – mas que trata de questões sociais e relevantes para convivência em sociedade, o que interfere intimamente nas suas emoções e seus modos de ver e viver o mundo.

Ainda, do ponto de vista acadêmico, o estudo se justifica ao tentar realizar um avanço no conhecimento, haja visto que, a partir de uma breve revisão de literatura envolvendo Educação Física e emoções, identificamos que, de modo geral, os estudos encontrados evidenciam, uma lógica produtivista – já que buscam produzir/desenvolver as emoções por meio de práticas corporais (Moraes; Balga, 2007; Oliveira, 2019); e psicologizante – porque separam corpo e emoção e inserem a psique em um lugar superior, no sentido de que os movimentos corporais realizados durante as aulas podem ser a solução para disciplinar os corpos ou regular as emoções (Lovisol, 2002; Santos; Oliveira, 2020). Por isso, parece importante superar

essas dicotomias e fragmentações e apresentar outras concepções, neste caso, nos inspiramos a partir do estudo da sociologia dos processos<sup>15</sup> (Elias, 2011).

Por fim, numa dimensão social, essa pesquisa se justifica ao analisar e refletir sobre elementos de gênero e poder, importante para as relações sociais e convívio em grupo. Ademais, propõe reflexões sobre dimensões de cuidado e reprodução de violências tanto na Educação Física, quanto na escola, especialmente ao olhar para a saúde mental e para as emoções dos sujeitos muito além de um diagnóstico ou estereótipo, mas que vê seus corpos, considera suas histórias e se dedica em construir uma relação afetiva. A partir disso, apresento nos subtítulos abaixo, os objetivos da pesquisa.

### **1.3 Objetivo geral:**

Descrever e analisar como uma imersão etnográfica na escola foi produzindo percepções e inquietações sobre emoções, sobre gênero e sobre o construir-se professora a partir da atuação docente nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre, RS.

### **1.4 Objetivos específicos:**

- Analisar as emoções nas obras de Norbert Elias e refletir sobre as relações entre a teoria e a pesquisa em Educação Física;
- Descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS;
- Refletir e analisar o processo de construção de uma identidade docente de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante uma incursão etnográfica.

---

<sup>15</sup> A teoria de Norbert Elias recebeu diferentes denominações: Sociologia ou Teoria do Processo Civilizador, ou Sociologia ou Teoria Configuracional, ou, ainda, Figuracional. Nas suas últimas obras, no entanto, ele começou a denominar sua teoria de Sociologia dos Processos. Entendemos, assim como o autor, que essa denominação caracteriza melhor a sua teoria.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: a vivência do campo e a produção de conhecimento

Considerando a pergunta de pesquisa e os objetivos propostos, neste tópico, descrevo os procedimentos metodológicos adotados na construção dessa dissertação a partir da prática etnográfica por meio da observação participante, construção do diário de campo e análise de dados.

Buscar uma definição para **etnografia** é uma tarefa complexa, visto que é um trabalho artesanal, não se reduz a uma técnica, conta com várias perspectivas e cada pesquisa tem suas singularidades e artesanias. Apesar de ter origem na antropologia, pesquisas etnográficas na Educação Física brasileira vêm sendo disseminadas e se mostrando como um caminho consistente para novas reflexões na área (Pacheco; Silveira; Stigger, 2020), tanto no campo dos estudos do esporte e do lazer (Stigger; Silveira, 2004; Myskiw; Mariante Neto; Stigger, 2015), quanto no campo da Educação Física escolar (Bossle; Molina Neto; Wittizorecki, 2013; Vasques; Wittizorecki, 2022).

Ao imergir no campo, eu sabia pouco sobre etnografia, entretanto, a prática etnográfica por meio do diário de campo, a rotina da observação participante, as leituras e reflexões sobre etnografia, direcionaram meu caminho. Na tentativa de me aproximar das discussões sobre o fazer etnográfico e das perspectivas aqui adotadas, cabe dissertar que, para Geertz (2008), a prática da etnografia não é um método constituído por técnicas e procedimentos determinados. O que define o fazer etnográfico “é o tipo de esforço intelectual que ele represente: um risco elaborado para uma descrição densa” (Geertz, 2008, p. 4). Para entender esse elemento que sustenta os estudos etnográficos, o autor propõe o exemplo das piscadelas:

Vamos considerar, diz ele, dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse uma câmara, numa observação “fenomenalista”, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos. No entanto, embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande, como bem sabe aquele que teve a infelicidade de ver o primeiro tomado pela segunda. [...] Suponhamos, continua ele, que haja um terceiro garoto que, “para divertir maliciosamente seus companheiros”, imita o piscar do primeiro garoto de uma forma propositada, grosseira, óbvia, etc. Naturalmente, ele o faz da mesma maneira que o segundo garoto piscou e com o tique nervoso do primeiro: contraindo sua pálpebra direita. Ocorre, porém, que esse garoto não está piscando nem tem um tique nervoso, ele está imitando alguém que, na sua opinião, tenta piscar (Geertz, 2008, p. 15).

Esse exemplo diferencia uma descrição superficial de uma descrição densa, que, nesse caso, é diferenciar qual piscadela é um tique nervoso, uma paquera ou uma imitação. Ou seja, mais do que descrever a observação, o fundamental é compreender os significados – dos gestos, sorrisos, choros, silêncio, falas, expressões. Entretanto, para isso é necessário ter conhecimento com o contexto em que a situação ocorre e, assim é com estudos etnográficos, que demandam envolvimento no campo e, posteriormente, na escrita. Portanto, mais do que a tradução de uma determinada cultura, procura-se entender os significados que os protagonistas atribuem às atividades que praticam e como eles se manifestam.

Na esteira dessa afirmação, Silva (2009) anuncia a ideia de pensar a etnografia como um relato de uma experiência conflituosa de um observador, marcada pelo seguinte cronograma: situar-se, observar e descrever, fases essas convertidas às atividades de andar, ver e escrever. Conforme o autor, são três fluxos que se misturam, sofrem ações, efeitos e influências uns dos outros, pois o observador encontra-se em ação, como interlocutor e na interação com os observados.

Sobre as formas de fazer etnografia, Clifford (2002) disserta sobre diferentes autoridades etnográficas, como a experiencial, interpretativa e a dialógica e polifônica, a qual este estudo se propõe, buscando assim, trazer as vozes dos diversos atores em cena, incluída aí a pesquisadora. A etnografia num processo dialógico permite que os interlocutores negociem ativamente “uma visão compartilhada da realidade” (Clifford, 2002, p. 45) ressaltando, precisamente, elementos discursivos. Como uma alternativa em romper a monofonia, a “etnografia é invadida pela heteroglossia” (Clifford, 2002, p. 55) ao citar os informantes de maneira extensa e regular, estratégia textual essa que “atribui aos colaboradores não apenas o status de anunciadores independentes, mas de escritores” (Clifford, 2002, p. 55).

Para além dos estranhamentos, questionamentos e reflexões produzidos a partir do percurso etnográfico, são necessárias outras estratégias metodológicas, sendo que as utilizadas nessa pesquisa, como fonte de produção de dados, foram a observação participante e o diário de campo. Sobre a observação participante Clifford (2002) anuncia:

A observação participante obriga seus participantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e

conversação, e frequentemente um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais (p. 20).

Uma ferramenta fundamental para registro da observação participante é o diário de campo, uma forma de descrever detalhadamente as experiências com os interlocutores de pesquisa. Os relatos no diário de campo foram guiados por questões orientadoras e representam fragmentos, por vezes ambíguos e confusos, das aprendizagens acumuladas nas imersões. Apesar de não existir “receita” dos conteúdos do diário de campo, eles podem ser pautados na triangulação entre a descrição dos interlocutores, seus comportamentos, explicações, conexões; nos sentimentos experimentados pelo pesquisador como incertezas, ansiedades, alegrias, frustrações; e na articulação com o debate acadêmico, conceitos, teoria, hipóteses (Stigger; Myskiw, 2020).

Neste estudo, o diário de campo foi construído a partir de elementos descritivos, no qual realizei descrições das cenas, conversas, ações, intencionalidades pedagógicas; reflexivos, onde refleti sobre minha atuação como professora, as dificuldades e potencialidades, a interpretação e registro das manifestações de emoção, os estranhamentos e sensibilidades; e por último, um elemento que debate com a literatura a fim de analisar teoricamente sobre as práticas pedagógicas, emoções e gênero, trazendo conceitos e relacionado com teorias. Os registros foram feitos priorizando a voz dos atores em cena, com interesse numa perspectiva de autoridade etnográfica textual com características polifônicas.

O diário de campo, por vezes, representava uma ferramenta psicanalítica, visto que era um espaço seguro para depósito das minhas expectativas frustradas em relação à prática pedagógica, os mal-estares presentes no cotidiano escolar, e o “choque” entre culturas, como no exemplo a seguir, já ao final do campo, ao relatar sobre um caso de injúria racial que ocorreu nos jogos interclasses:

[...] Como dói ser professora, às vezes. Essa situação tirou muita esperança de mim, porque na aula passada eu estava mostrando referências de autores pretos para eles, falei sobre racismo, mas isso não é suficiente. Agora me sinto confusa, estou triste e desesperançosa, não sei para “onde ir”, porque ontem mesmo eu estava falando que finalmente estava me encontrando, me sentindo mais segura pra ser professora, me via na docência e agora tudo foi por “água abaixo”, pois de alguma forma, eu esperava mais dessa geração. Achei que tudo isso já estava ultrapassado, mas sei que foi um alerta e que talvez eu viva numa bolha, pois o conservadorismo e os preconceitos nunca foram embora. No mundo acadêmico, nas redes sociais e com meus amigos, eu discuto muito isso, então foi um choque vivenciar tal violência. (Diário de campo, 26 out. 2023).

Fica evidente neste trecho, os desencontros entre minhas expectativas e minhas vivências no meu contexto social, com as experiências vividas no campo. A forma que eu encontrava para desabafar era por meio da gravação do diário após cada dia de imersão no campo – ou seja, em todas as terças e quintas-feiras, dias nos quais atuava nas aulas de Educação Física –, que ocorria por meio de um aplicativo de gravador de voz e, posteriormente, eu realizava a transcrição de áudio em texto com ajuda de um aplicativo. Apesar de possíveis limitações ao utilizar gravação de voz, como menor reflexão proporcionada em comparação à escrita e leitura de um texto, há vantagens ao registrar de forma rápida, ou seja, logo após as aulas, o que auxiliava na memória e na otimização do tempo. Após transcritos, eu fazia uma revisão com ajustes, comentários e reflexões a partir de leituras feitas nas disciplinas do Mestrado, do Grupo de Pesquisa ou indicadas pelo professor orientador.

Ao total, foram realizados 57 registros no diário de campo, com duração média de 10 minutos cada gravação, o que totalizou em um documento com 189 páginas de texto, em fonte Arial 11, espaçamento 1,5 e tamanho A4. Como dito, as gravações ocorreram após cada aula; houve gravações em todas as terças e quintas-feiras de 07 de março a 07 de dezembro de 2023, exceto em dias de saída de campo nos quais eu não acompanhei as turmas, ou em casos excepcionais de ausência por compromissos com o Mestrado, como aulas e apresentação em evento. A seguir, apresento como foi realizada a análise de dados, etapa após a incursão no campo de pesquisa.

## **2.1. Análise de dados**

A análise de dados ocorreu a partir do desenvolvimento de um grande quadro analítico, feito em um editor de planilhas, construído a partir da leitura do diário completo. Esse quadro foi composto por trechos do diário de campo, tendo em vista as perguntas de pesquisa, os objetivos do estudo e a temporalidade dos fatos, e resultou na produção de 16 categorias, algumas empíricas, outras analíticas e outras empírico-analíticas. A criação das categorias levou em conta a intensidade em que apareceram no campo e o quanto me afetaram (Favreet-Saada, 2005), ou seja, a quantidade de vezes que apareceu não era o mais importante, portanto, um único dia de imersão pode se dispor em várias categorias, ou em uma única categoria, ou até mesmo em nenhuma categoria. Assim, nessa etapa, o que era levado em

consideração era a relevância das anotações do diário, tendo em vista as perguntas de pesquisa.

No quadro 1 abaixo, apresento a análise realizada a partir das categorias construídas (dispostas nas colunas de 1 a 16), meses de imersão e quantidade de fragmentos de diário de campo. Vale pontuar, que a extensão de cada trecho, varia de acordo com o relato do dia.

**Quadro 1.** Análise de dados

N	Categorias	Meses									
		Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1	Construir-se professora	06	05	01	03	0	06	03	05	06	01
2	As emoções da professora	02	02	01	01	01	01	0	03	02	01
3	Professora-Pesquisadora	02	01	0	0	0	01	03	01	01	0
4	Laços prof.-estudantes	0	04	0	03	03	05	0	02	01	0
5	As emoções em aula	01	06	05	06	02	04	02	04	04	01
6	Emoções e gênero	0	02	0	01	0	0	01	0	01	0
7	Desigualdades de gênero	05	02	02	0	0	01	01	0	0	0
8	Violências	0	01	01	01	01	0	02	04	01	0
9	A educação Física	03	01	0	01	0	02	01	02	0	0
10	Corpos dissonantes	04	01	03	04	02	01	0	01	02	0
11	Estudantes agindo	03	05	04	0	01	02	0	01	02	0
12	Os grupos	0	0	01	03	01	02	0	01	0	0
13	Masculinidades	0	0	0	02	01	0	01	0	03	0
14	A estrutura escolar	0	0	01	0	03	07	03	04	01	01
15	Jogos Interclasses	0	0	0	0	0	0	0	05	0	0
16	Racismo	0	0	0	0	0	0	0	02	01	0

Fonte: A autora (2024).

A ordem estabelecida das categorias se deu de acordo com a ordem de aparecimento no diário de campo, ou seja, há uma temporalidade na construção das categorias. Como mencionado anteriormente, no início do período empírico eu sentia muitas inseguranças em relação à minha prática pedagógica, por isso as três

primeiras categorias têm relação com a minha experiência no campo: **construir-se professora**; **as emoções da professora**; **professora-pesquisadora**. Como é possível verificar no quadro, a primeira categoria ocupou boa parte dos espaços ao longo de todo período no campo. Inicialmente, demonstrava mais inseguranças em relação à prática pedagógica, mas a partir da metade do trabalho de campo em diante, os dados revelaram mais reflexões e criticidade sobre o fazer docente, coincidindo com o período de realização do estágio docente, de qualificação do projeto de pesquisa, do avançar das leituras e discussões e de segurança como docente.

A categoria quatro retrata as minhas aproximações com as/os estudantes: **laços entre professora-estudantes**. É possível notar que, inicialmente, houveram poucos registros, mas com o passar do tempo, os vínculos foram se fortalecendo e os relatos foram se intensificando, especialmente, entre os meses de junho e julho, após decorridos três meses de atuação. Em seguida, a quinta categoria trata sobre as **emoções nas aulas**, que ocupou espaço no diário ao longo de todo período no campo, apesar de conseguir ver pouco no início, a partir do mês de abril os relatos tornaram-se mais frequentes, o que coincidiu também com minha “entrada em campo”.

Na sexta categoria (**emoções e gênero**), relato os momentos em que via as emoções intimamente ligados à gênero. Apesar de ter poucos espaços ocupados ao longo do quadro, essa categoria está ligada com a anterior e a posterior, que se denomina **desigualdades de gênero**, categoria que ocupou boa parte dos relatos no início do campo, mas que perdurou, por mais que menos frequente ou evidente, até o final do ano letivo. Esta categoria também se relaciona com a seguinte, **violências**, na qual relatei vários tipos de violências que aconteciam, inclusive as de gênero, mas também violência físicas, verbais e violências associadas a práticas corporais competitivas e esportivas.

A nona categoria, a **Educação Física**, retrata as percepções das/os estudantes acerca da disciplina e sobre a minha frequente tentativa em mostrar uma Educação Física que vai além do esporte. A categoria que segue, **corpos dissonantes**, retrata a minha percepção sobre esse grupo de estudantes que, desde o princípio, era excluído das atividades. A décima primeira categoria, **estudantes agindo**, revela as ações de resistência por parte dos estudantes em relação à estrutura escolar e também à Educação Física, como quando se negavam em ir ao SOE, ou quando

arrumavam pretextos para não participar da aula ou, ainda, quando debochavam de seus pares.

As categorias seguintes (12 e 13) surgem depois de um tempo de minha inserção em campo, principalmente após eu conseguir visualizar os grupos aos quais os/as estudantes pertenciam. Na categoria **configuração de grupos**, começo a relatar a forma como estes se organizavam e agiam nas aulas. Em seguida, em **masculinidades**, revelo como percebo os meninos agindo, tanto na manutenção de poder, quanto, por vezes, demonstrando suas fragilidades.

Na próxima categoria, abordo sobre **a estrutura da escola**, as tensões entre professores-estudantes e entre estudantes-SOE, observadas na prática profissional, mas também nas reuniões da equipe de trabalho, percepções essas obtidas a partir da metade da imersão no campo, quando o meu olhar já estava mais crítico e eu conhecia melhor as pessoas. A categoria seguinte é sobre os **jogos interclasses**, ocorrido em outubro e sobre as violências que ocorreram, em específico, em um caso que a escola identificou como **racismo**, sendo esta a última categoria do quadro e que, portanto, tem relação com a categoria anterior.

Dito isso, cabe ressaltar que, apesar de eu ter organizado-as de maneira fragmentada, as categorias se relacionam e estão interconectadas. As classificações foram uma maneira de analisar e organizar os dados para a escrita da dissertação. As categorias não são autoexcludentes, ou seja, as suas fronteiras não são rígidas, pelo contrário, as categorias se relacionam. Cabe destacar que a criação do quadro me ajudou a organizar os dados do campo, mas compreendia que pensar exclusivamente dentro de uma categoria poderia limitar o olhar para o campo. Por isso, para a construção do segundo artigo desta dissertação, que envolve as temáticas de emoções e gênero, utilizei, especialmente, as categorias de número 6 e 7. Já no terceiro artigo, que trata da construção de uma identidade docente, as categorias mais utilizadas foram as de número 1, 2, 3 e 4.

## 2.2 Cuidados éticos

Este estudo seguiu critérios éticos da pesquisa, ao seguir cumprir os protocolos apontados pelo Guia para Integridade em Pesquisa da UFRGS (2020) e pela Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), documento este que dispensa

de submissão ao Comitê de Ética projetos que utilizam metodologias características das Ciências Humanas e Sociais e que emergem espontaneamente na prática profissional, “desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”. Entendemos que ao ingressar na escola em questão através do Programa de Educação Continuada, minha atuação no campo passa a ser de professora e, portanto, desenvolvo atividades de formação com características de prática profissional.

Os cuidados e as responsabilidades éticas, como professora e pesquisadora, para além do Comitê de Ética, abarcaram a inserção de nomes pseudonomizados de estudantes e professores pertencentes à instituição, ocultação do nome da escola, cuidados na obtenção e uso dos dados, bem como a autorização dos alunos e das alunas a partir de conversa realizada em sala de aula, no qual expliquei sobre a pesquisa e seus objetivos, bem como abri espaço para diálogo e esclarecimentos. Além disso, reforcei que a participação era opcional e que, a qualquer momento, poderiam me solicitar para que eu não usasse qualquer dado obtido.

### **2.3 Organização da dissertação**

A presente dissertação é composta por três artigos e embora cada um deles apresente a sua organização e suas particularidades em relação à estrutura, todos foram pensados e construídos a partir de minha incursão etnográfica nas aulas de Educação Física de uma escola pública de Porto Alegre, RS.

O primeiro artigo, já submetido a uma revista brasileira da área da Educação Física, caracteriza-se como um ensaio teórico e representa nosso esforço de síntese no estudo da teoria de Norbert Elias. Lançamos um feixe de luz sobre emoções em suas obras e indicamos as possíveis relações entre a teoria de Elias e o campo científico da Educação Física para além do esporte e lazer, mas também para compreensão de corpo, emoções e ciência.

No segundo artigo, descrevo como agiam os grupos identificados nas turmas e como, as relações de poder e gênero atravessaram as emoções. Apesar das minhas tentativas, durante minha atuação docente, para diminuir os desequilíbrios, eles operavam na performance dos corpos e, muitas vezes, desestimulavam a participação em aula

Por último, no terceiro artigo, proponho uma reflexão sobre os diferentes lugares ocupados na função de professora-pesquisadora e sobre como o processo de atuação docente, formação no Mestrado acadêmico e prática etnográfica constituíram-me professora e construíram uma identidade docente. Além disso, aponto as incoerências percebidas durante esse percurso e indico o investimento pedagógico como um caminho possível.

Além disso, compõe essa dissertação, uma conclusão geral, onde sintetizo os resultados encontrados em torno de emoções, gênero e o construir-se professora. Ainda, aponto a trajetória na construção de uma identidade docente, que envolve lidar com as inseguranças, o desenvolvimento de uma autoridade, a construção de relações afetuosas e laços firmes com as/os estudantes, o diálogo com os espaços medianos e o processo contínuo de indagação e pesquisa, inerentes à prática pedagógica.

### **3. ARTIGO 1**

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.

#### **4. ARTIGO 2**

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.

**5. ARTIGO 3**

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.

## 6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

No início da trajetória do Mestrado, ao intencionar estudar as emoções na Educação Física escolar, não imaginava que cada encontro e afeto cultivados, ou que cada vivência acumulada nesses mais de dois anos de formação, me dariam muito mais que um título. Ao me encaminhar para concluir esta dissertação percebo que obtive uma experiência de vida, que redirecionou meus olhares e minhas perspectivas profissionais e pessoais. Dessa forma, busco trazer alguns aprendizados e apontamentos alcançados ao longo deste percurso investigativo.

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar como uma imersão etnográfica na escola foi produzindo percepções e inquietações sobre emoções, sobre gênero e sobre o construir-se professora a partir da atuação docente nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre, RS. Para alcançá-lo, desenvolvemos uma etnografia que adotou como estratégia para produção de dados a observação participante — neste caso, na atuação docente de uma professora iniciante — e a construção de um diário de campo, que resultou com um total de 57 registros, os quais foram realizados ao longo do período empírico, que compreendeu o ano letivo escolar de 2023, ou seja, de março a dezembro. Para a análise de dados, construímos um quadro analítico a partir da leitura completa do diário de campo e da seleção de cenas, descrições e análises que produziram estranhamentos, advindas dos embates culturais da etnografia, resultando em 16 categorias, na sua maioria, em torno de emoções, gênero e prática pedagógica.

As problematizações e inspirações foram mediadas a partir do reconhecimento e aproximação com alguns autores e algumas autoras do campo de estudos da Sociologia, como Norbert Elias; da Antropologia, como Clifford Geertz, Catherine Lutz, José Guilherme Cantor Magnani e Jeanne Favret-Saada; de Gênero e Educação, como Dagmar Estermann Meyer e Guacira Lopes Louro; e da Educação Física, como Daniel Giordani Vasques e Elisandro Wittizorecki. A partir disso, produzimos três artigos que edificam esta dissertação e revelam os principais resultados.

O primeiro deles é um ensaio, tecido a partir do estudo da teoria de Norbert Elias, que teve como objetivo analisar as emoções nas obras de Norbert Elias e refletir

sobre as relações entre a teoria e a pesquisa em Educação Física. A partir desta investigação, destacamos que, para além dos usos comuns da teoria de Elias no campo da Educação Física relacionados ao esporte e lazer, podemos recorrer à teoria para compreender as emoções humanas no decurso do processo civilizador e também, para dialogar sobre ciência e problematizar as dicotomias nos fazeres da área, especialmente na divisão entre biodinâmica-sociocultural/pedagógica.

A partir do entendimento de emoções como um elemento que desempenha um papel fundamental nas relações sociais e, sentido as tensões do “chão da escola” durante, praticamente, todo o período de imersão no campo, notamos uma importante aproximação entre emoções e relações de gênero, por isso, o segundo artigo que compõe esta dissertação, se dedica a descrever e analisar as relações entre emoções e gênero nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. Este estudo revelou como as desigualdades de poder e gênero atravessam as emoções, influenciando na formação e no pertencimento de grupos, bem como na motivação e engajamento para participação das aulas. Ao mesmo tempo em que os meninos revelavam violências e buscavam estratégias de manutenção para se manter no topo das relações de poder, também demonstravam inseguranças, medo e vulnerabilidade. Por sua vez, as meninas manifestavam vergonha em participarem das aulas, revelavam preocupações com seu corpo, com a estética e medo de julgamento por parte dos meninos, mas também sinalizavam suas insatisfações e denunciavam os desequilíbrios de poder e gênero.

Com base nesses resultados, cabe apontar que a atuação docente baseada na intencionalidade e no compromisso em diminuir as desigualdades na sociedade, pode produzir efeitos nos sujeitos. Ao me dar conta dessas responsabilidades e sentir estranhamentos em relação à minha atuação docente, relatava no diário de campo as minhas inseguranças e inquietações. Com o avançar do campo e o acúmulo de experiências, fui produzindo reflexões em torno do construir-se professora e da criação de uma identidade docente, por isso, o artigo três tem o objetivo de refletir e analisar o processo de construção de uma identidade docente de uma professora iniciante atuando na Educação Física escolar durante uma incursão etnográfica.

No terceiro artigo, traçamos uma trajetória composta por cinco etapas: 1) O iniciar da docência; 2) Construindo meu lugar como professora-pesquisadora; 3) As incoerências da docência; 4) Os laços de confiança entre professora-estudantes e; 5)

Construir-se professora. A partir desse caminho, reconhecemos que a construção de uma identidade docente aconteceu, neste caso, a partir das noções de prática etnográfica, de ser afetado e da reflexividade.

A partir do percurso descrito e dos resultados e discussões levantadas, evoco a noção de totalidade como pressuposto na etnografia (Magnani, 2002), na busca de situar o foco nem tão de perto e nem tão de longe, mas num agradável equilíbrio que auxilie outros estudos na compreender outros espaços sociais. Por isso, me distancio um pouco das subjetividades da pesquisa e me aproximo da noção de que cada caso não se trata apenas de um caso (Fonseca, 1999), na busca de resgatar a dimensão social da experiência individual. Com base nessa perspectiva, cabe questionar: Como olhar para as emoções na escola? A partir desse olhar para emoções e gênero, como a atuação docente pode diminuir as desigualdades e os desequilíbrios? Por fim, como os sujeitos constroem-se em professores/as?

Superar as dicotomias corpo-mente e olhar para um corpo que é emoção o tempo todo parece ser um caminho potente. Ao adotar esse olhar no contexto escolar, pode haver uma tentativa de superar os discursos patologizantes, que limitam um sujeito a um diagnóstico e criam estigmas acerca dos comportamentos daquele/a estudante e sua família. Em contrapartida, olhar para um corpo e visualizar que ele é, ao mesmo tempo, biológico e emocional, pode auxiliar a cultivar uma relação de cuidado e afeto entre docente-estudante. Buscar escutar e validar as emoções tornam as relações de ensino-aprendizagem mais horizontais e humanizadas.

Na Educação Física escolar, esse olhar pode auxiliar a ver além de um corpo que se movimenta, mas um corpo que tem história, que é atravessado por gênero, raça e classe social. Esse componente curricular, ainda que sofra efeitos de raízes esportivistas e segregacionistas de gênero, pode exercer um importante papel na ascensão de pessoas que, ao longo de sua história e trajetória escolar, foram consideradas “menos habilidosas” ou ainda, de meninas – historicamente excluídas – ao oferecer ferramentas de empoderamento para romper com o pacto machista e com as desigualdades de gênero e poder. A Educação Física é responsável por educar além de seus conteúdos e para além da cultura corporal, por isso, é necessário planejar momentos de problematizações, discussões, diálogos e rever os conteúdos e atividades propostas.

Ao se dedicar a estes momentos reflexivos e que incentivam a criticidade, a atuação docente parece se encaminhar numa direção que busca por maior equidade, com intenções de formar cidadãos que convivam com as diversidades e respeitem todas as pessoas. Entretanto, para que as professoras e os professores se mantenham sensíveis e curiosos, é preciso reconhecer o caráter de inacabamento na docência, nessa caminhada que não é linear, mas cheia de descobertas, aprendizados e contínuas construções e transformações.

Esse percurso exige a passagem e imersão por um processo de formação e de investimento. Esta pesquisa aponta elementos na construção de uma identidade docente, dentre eles: 1) Lidar com as inseguranças; 2) Construir uma autoridade docente; 3) Criar laços de confiança; 4) Dialogar com os entremeios; 5) Indagar, buscar, pesquisar. Não se trata de dizer que lidar com esses elementos é imperativo em toda e qualquer construção identitária docente, porém, ao mesmo tempo, foram elementos que surgiram da prática e da experiência empírica docente-etnográfica e que foram constituintes importantes no construir-se professora. Com vistas ao extravasamento da experiência etnográfica, apontamos estes elementos como potenciais discussões a serem consideradas nas discussões sobre formação docente.

O início de carreira docente é marcado por inseguranças, em um processo de ambiguidades, “altos e baixos”, dúvidas e dilemas. Pode-se até ter a percepção que, ao se formar e receber o título de licenciado/a, o/a estudante torna-se professor/a, no entanto, a constituição de uma identidade docente é um processo que se aprende ao longo da caminhada, somando os saberes e as experiências de vida anteriores à formação inicial, das trajetórias como estudante – antes mesmo da graduação –, durante o processo formativo, na interação com as/os estudantes, com a rotina escolar, com os afazeres docentes e na formação continuada. Dessa forma, mais do que tornar-se professor, é preciso sentir-se e autorizar-se professor e isso se dá a partir da atuação ao longo de um processo de construção.

Neste processo, parece ser importante construir uma autoridade docente na relação com as alunas e os alunos e também frente à instituição. A Educação Física muitas vezes é encarada – tanto por estudantes como por colegas professores e do corpo diretivo – como uma disciplina sem propósitos, com o intuito único de “jogar bola”. Portanto, se posicionar de maneira a construir relações de confiança, respeito mútuo e de reconhecimento da figura do professor e da professora, parece ser

fundamental para o desenvolvimento das aulas e na construção de vínculos. Entretanto, cabe reforçar que é necessário não confundir a autoridade como um instrumento de poder, o que reforçaria uma relação verticalizada de educação que vai na contramão de uma pedagogia crítica e democrática.

A construção e o fortalecimento de laços de confiança foi outro elemento percebido pela pesquisadora como uma importante estratégia no processo de formação docente numa perspectiva progressista de educação. O desenvolvimento de laços firmes têm a escuta e a palavra como centrais e possibilitam, dessa forma, a construção de relações de confiança entre discentes-docente, dando espaço para que as emoções apareçam e sejam acolhidas. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com Vasques e Wittizorecki (2022) ao apontarem a construção de laços educativos como compromisso e estratégia docente.

Ao longo deste percurso de “altos e baixos”, tensionamentos com os fazeres docentes, incoerências e contradições na atuação, parecer ser difícil visualizar o que há nos entremeios entre o ideal e o concreto vivido, entre a teoria e prática, entre os desejos e a realidade. Um caminho possível parece ser “jogar no meio”, negociar, tensionar as próprias crenças e também as das/dos estudantes, é saber ceder e exigir entre as fronteiras e nos espaços medianos, construídos no diálogo, na escuta e no acolhimento. É selecionar “as lutas pelas quais deseja/deve/quer lutar” e buscar acolhimento entre as parcerias criadas ao longo da caminhada docente.

Apesar de inúmeros questionamentos, eles podem ser, por vezes, o que nos movimentam enquanto professores/as; ao questionar, vamos em busca de respostas e, para isso, é necessário pesquisar. A partir da presente dissertação foi possível notar como a formação no Mestrado Acadêmico gerou efeitos e contribuiu para o processo de construir-se professora, ao propor leituras potentes do campo de estudos Socioculturais e da Educação e ao possibilitar a participação e discussão em disciplinas, o que gerou uma frequente reflexão sobre si e sobre a prática pedagógica. Molina Neto (1996) ao investigar a cultura docente de professores de Educação Física, aponta a importância de pensar as/os docentes como investigadores/as, o que significa ofertar acesso em programas de formação para pesquisar sobre suas próprias práticas. É importante reconhecer que é um lugar de formação, estudo e encontros, mas é também um lugar difícil de acessar e de estar, já que demanda tempo, por vezes, abrir mão de renda e, abdicar momentos com a família.

Ao evocar a ideia de professor-pesquisador, Paulo Freire (1996) diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (p. 29). Dessa forma, indagar, buscar e pesquisar é inerente à prática docente, no entanto, com o excesso de trabalho atribuído às professoras e aos professores, as exigências por produtividade, demanda por relatórios e reuniões, a desvalorização dessa classe trabalhadora e os frequente mal-estares presentes na rotina, acabam levando ao desinvestimento pedagógico, apagam os desejos e prazeres do fazer docente na tentativa de dar conta de cumprir tarefas, o que pode causar um desencantamento. Desse modo, faz sentido a busca por melhores condições de trabalho docente que possibilitem, incentivem e entendam a pesquisa docente como parte importante da formação continuada do professor e a pesquisa como um elemento inerente ao fazer docente cotidiano.

Tendo em vista a falta de estudos no campo da Educação Física sobre emoções na escola, este estudo pode contribuir na atuação de professores/as para refletir sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, é possível repensar sobre como a formação inicial prepara licenciados para atuar com as emoções na escola, que precisa superar as noções de fragmentação entre corpo-mente, ou de “corpo integral”, mas sim de olhar para um corpo que é, também, emoção; e de que formas ele é atravessado por gênero nos desequilíbrios de poder. Dessa forma, parece importante seguir pesquisando esta temática e dar ênfase também a outros marcadores sociais, como raça e classe social, por exemplo. Ainda, estudos futuros podem se inspirar em outros autores e autoras da área.

Neste percurso docente, cheio de rupturas, violências, descuido e fugas, também é possível encontrar esperança, afetos e cuidado. A construção é contínua e não é só um processo individual, advindo de experiências na atuação, mas coletivo, construído junto de outros professores e outras professoras, das e dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se movimentar” humano. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9782/8388>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- AZEVEDO, Ana *et al.* UBUNTU: O desafio da promoção das competências socioemocionais em contexto escolar. **Sensos-e**, Porto, vol. 10, n. 1, p. 58-66, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34630/sensose.v10i1.4863>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BENTO, Elaine Gonçalo; SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de; ROSSI, Cláudia Maria Soares. O desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Ensino Médio em Tempos de pandemia da Covid-19. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, vol. 13, n.1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n1p103-110>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BIEHL, Cibele Kern; VASQUES, Daniel Giordani. Tensionando os jogos da escola: um relato sobre os processos de desesportivização da Educação Física. **Educação**, v. 49, n. 1, p. e97/1–24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644483742>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Trabalho docente coletivo na educação física escolar. **Pensar a prática: revista da pós-graduação em educação física**. Vol. 16, n. 2, p. 401-415, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16905>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**; Brasília; 24 maio 2016.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. *In*: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 17 a 58
- ELIAS Norbert. **O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1: uma história de costumes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. Sobre os Seres Humanos e suas Emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. *In*: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. **O Controle das Emoções**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p. 19-46.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, v. 13, n. 13, p. 155–161, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>. Acesso em: 22 ago. 2024.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de educação**, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci_abstract). Acesso em: 14 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

GIDDENS, Anthony. Introdução. In: GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 8- 51.

LOVISOLO, Hugo. Da Educação Física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Motriz: Revistas de Educação Física**, Rio Claro, vol.8, n.3, p. 99-103, set./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/6483>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MAGALHÃES, Rafael de Lima; ANDRADE, Laura Giovana dos Santos; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Mal-estar docente em professores de Educação Física escolar: uma revisão sistemática entre 2017 e 2022. **Revista Didática Sistemática**, v. 25, n. 2, p. 119-140, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/15745>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11–29, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2024.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6PHBfP5G566PSHLvt4zqv9j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MIGLIORETTO, Júlia; VASQUES, Daniel Giordani. Práticas respiratórias na escola: um ensaio sobre emoções na configuração de volta à presencialidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 45, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220109>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MOLINA NETO, Vicente. **La cultura docente del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 1996. Tese (Doctorado em Filosofia y Ciencias de la Educación) – Divisió de Ciencies de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1488/000206894.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2024.

MORAES, Fabiana Oliveira de; BALGA, Rômulo Sangiorgi Medina. A yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 6, n. 3, 2007. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1227/938>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MYSKIW, Mauro; NETO, Flávio Py Mariante; STIGGER, Marco Paulo. Jogando com as violências no esporte de lazer: notas etnográficas sobre o 'guri'e o 'nego véio da várzea'. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 889-902, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.47463>. Acesso em: 19 ago. 2024.

OLIVEIRA, Alessandra Weiss Ferraz. **Voleibol na adolescência e o desenvolvimento do autodomínio emocional: dilemas dos contextos curriculares e extracurriculares na ação pedagógica do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4239>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PACHECO, Ariane Corrêa; SILVEIRA, Raquel da; STIGGER, Marco Paulo. Etnografias: notas sobre percursos teóricos-metodológicos de produção de conhecimento na Educação Física. **Motrivivência**, vol. 32, n. 61, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e61637>. Acesso em: 02 ago. 2024.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografia da e na cidade, saberes e práticas. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. **Antropologia da e na cidade: interpretações saber as formas de vida urbana**. Porto Alegre: Marcavisual, 2013. p. 53-80. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/memoriasdotrabalho/wp-content/uploads/2018/08/ECKERT-e-ROCHA-Antropologia-da-e-na-Cidade.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SANTOS, Dilce Melo; OLIVEIRA, Ísis Fabiana de Souza. A ansiedade durante a pandemia do Covid-19 para alunos do CEAAT/IAT em Salvador- Bahia: interlocução entre educação e psicologia. **Estudos IAT**, Salvador, vol. 5, n. 3, p. 3-21, out. 2020. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/210>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, Hélio R.S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/qg3G8GrBsYz7H56nCzJWymx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024.

STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da. A prática da " bocha" na SOERAL: entre o jogo e o esporte. **Movimento**. Porto Alegre. Vol. 10, n. 2, p. 39-55., 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/19849>. Acesso em: 19 ago. 2024.

STIGGER, Marco Paulo; MYSKIW, Mauro. Etnografia e estudos no/do lazer: aspectos da observação participante. In: YSAYAMA, Hélder Ferreira; MELO, Victor Andrade de. **Pesquisa e pós-graduação em estudos do lazer**. Belo Horizonte: UFMG, 2020, v. 1, p. 101-121.

UFRGS. Guia para integridade em pesquisa científica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Propeq. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/236910>. Acesso em 02 ago. 2024.

VASQUES, Daniel Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A reorganização dos laços educativos e a prática pedagógica em educação física no retorno à presencialidade na escola. **Movimento**, v. 28, p. e28074, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/126452>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VASQUES, Daniel Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Emoções e violências no retorno à presencialidade na escola: uma análise configuracional nos entornos da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, vol. 35, n. 66, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e91290>. Acesso em: 23 ago. 2024.