



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RENATA PASCOTI ZUZZI

**GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ESCOLHA À ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

**CAMPINAS
2016**

RENATA PASCOTI ZUZZI

**GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ESCOLHA À ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA RENATA
PASCOTI ZUZZI, E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. ANA MARIA FACCIOLI DE CAMARGO

**CAMPINAS
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Z89g Zuzzi, Renata Pascoti, 1977-
Gênero na formação de professores/as de Educação Física : Da escolha à atuação profissional / Renata Pascoti Zuzzi. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Ana Maria Faccioli de Camargo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Relações de gênero. 2. Escolha da profissão. 3. Educação Física. 4. Formação de professores. 5. Professoras - Formação. 6. Identidade. I. Camargo, Ana Maria Faccioli de, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Gender in the formation of teachers in Physical Education : from de choice from their professional performance

Palavras-chave em inglês:

Gender roles

Career choice

Physical Education

Formation of teachers

Teachers - Training

Identity

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Faccioli de Camargo [Orientador]

Helena Altmann

Ida Carneiro Martins

Roberta Cortez Gaio

Tânia Mara Vieira Sampaio

Data de defesa: 26-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ESCOLHA À ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

Autora: Renata Pascoti Zuzzi

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de
Camargo

Profa. Dra. Helena Altmann

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins

Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio

Profa. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica da aluna.

2016

DEDICATÓRIA

À vida, à fé, a Deus;

Aos homens que compõem a minha vida:

Cleber e Pedro,

que diariamente ampliam o sentido, o significado e o sabor
da existência humana, através de pequenos detalhes.

Cleber, amor maior, companheiro com o qual divido
os sabores e os desafios cotidianos.

Pedro, lição de vida e de amor,
me ensina a cada dia a ser uma pessoa melhor,
permitindo que eu, *Renata*, do *latim* Renascida,
Renasça todas as manhãs.

Cleber e Pedro são como a luz do sol:
Iluminam os caminhos por onde eu passo,
Fazendo de cada dia o melhor dos dias.

À minha mãe *Vera* e ao meu pai *Celso (in memoriam)*,
Por nunca medirem esforços para minha formação,
humana e profissional.
Pelo amor dedicado sem pedir nada em troca.
Amor doce e intenso.

Mamãe e Papai são minhas estrelas guia,
Brilho que nunca apaga e sempre orienta.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), pelo apoio financeiro.

À minha querida família, que me ensina tantas coisas a cada dia: Flávia e Bruno, irmã e irmão muito amados; Otávio e Luiz Augusto, sobrinhos queridos e paparicados, além de Augusto, meu mais novo sobrinho, de 12 anos; Dirce e Valdevino, sogro e sogra atenciosos e solícitos; Clausio, Josiane e Guilherme, cunhados e cunhada estimados/a e amigos/a.

À querida orientadora, Ana Maria Faccioli de Camargo, um dos melhores presentes que recebi nos últimos quatro anos. Amiga, paciente, competente, generosa e humana. A Educação precisa de mais Anas Marias.

Ao querido Joaquim Brasil Fontes, minha porta de entrada na Unicamp, obrigada por me aceitar como aluna especial e me fazer conhecer um pouquinho da imensidão da literatura.

À Tânia Mara Vieira Sampaio, minha porta de entrada aos estudos de gênero. Obrigada por ter me recebido como sua orientanda no mestrado, ter me concedido vários ensinamentos e por mantermos essa bela amizade e as parcerias acadêmicas.

À Roberta Cortez Gaio, pela amizade e pelas várias oportunidades profissionais concedidas. Desde a minha época de monitora na disciplina de Rítmica na faculdade até as parcerias em artigos e organização de livro. Só tenho a te agradecer, querida amiga.

À Helena Altmann, pela nova amizade, pela acolhida no Grupo de estudos e pela oportunidade de conviver com essa pessoa simpática e competente que, até poucos anos atrás, era apenas uma das mais importantes referências em minhas pesquisas.

À Ida Carneiro Martins, por ter aceitado gentilmente contribuir com esta pesquisa, compondo a banca examinadora. Sempre bom revê-la. Estou feliz por poder contar com sua competência na avaliação desta pesquisa.

À amiga Flávia Fiorante Inforsato e à professora Maria Teresa Eglér Montoan, meus agradecimentos por terem aceitado contribuir também com este trabalho, concordando em participar como suplentes da banca.

Ao querido amigo Jorge Dorfman Knijnik, hoje do outro lado mundo, na Austrália. Obrigada por me receber como aluna ouvinte na Educação Física da USP alguns anos atrás. Obrigada

também pelas oportunidades e parcerias profissionais, pelo projeto do livro por nós organizado e pela amizade.

À querida Cláudia Viana, que também me recebeu carinhosamente na Educação da USP e no EdGEs, além de contribuir imensamente com sua competência na minha banca de mestrado. Agradeço também a todos os amigos e amigas que conheci no EdGes, pelos momentos de estudos por nós compartilhado.

Aos grupos de estudos da Unicamp: GEISH, da Educação, e CORPO e EDUCAÇÃO, da Educação Física, pela acolhida. Neste último, um agradecimento especial à querida amiga Aline Viana.

À querida Josenilda Maués, pela convivência e acolhida como minha orientadora no curto espaço de tempo em que estive matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Aos colegas do curso de Pós-Graduação da UNICAMP e da UFPA, em especial, neste último, à querida amiga Luana Viana.

A todos/as os/as professores/as que constituíram minha formação, desde a pré-escola, na Educação Infantil, com a Profa. Cidinha, até os/as professores/as da Educação Fundamental e Média, do Ensino Superior e da Pós-graduação.

Aos/Às professores/as entrevistados/as, por concederem gentilmente parte de seu tempo para esta pesquisa. Obrigada pela recepção, pelo comprometimento e pela oportunidade de refletirmos juntos sobre nossa área de atuação.

Ao município investigado, através da rede municipal de educação, meus agradecimentos por permitirem que esta pesquisa fosse realizada.

A todos/as os/as amigos/as e pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

RESUMO

Esta tese de doutorado trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa cujo problema pesquisado pode ser assim definido: Quais relações existem entre as experiências de gênero – vividas na infância e na Educação Física escolar – e a escolha da profissão? Como essas experiências e as que foram vivenciadas durante a formação superior se apresentam durante a atuação de professores/as de Educação Física? O objetivo geral é analisar até que ponto a Educação Física se relaciona com “ideais” de feminilidade e masculinidade e como isso é perpassado e consolidado na formação familiar, na educação básica e superior. Os objetivos específicos são: averiguar de que maneira esses/as professores/as entrevistados/as vivenciaram e incorporaram a Educação Física em suas histórias; investigar como as construções de gênero e da história da área estão relacionadas com as motivações na escolha do curso; conhecer e relacionar as expectativas de formação com a formação recebida em relação às questões de gênero. Com o propósito de responder tais questionamentos, o referencial teórico deste trabalho foi balizado em pesquisadores/as da área de gênero, em estudiosas/os de gênero na área da Educação Física, da história da Educação Física e da fundamentação e discussão das questões relacionadas a poder, controle, disciplina, saber-poder. Os/As protagonistas foram professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo-SP. Os dados foram obtidos por meio de entrevista, com a técnica da História Oral temática. Houve expressivo envolvimento dos/as professores/as entrevistados/as com a área, na condução da escolha da profissão, nas tramas das diferenciações de gênero. As motivações, as expectativas e a identidade com a área foram construídas a partir dos referenciais recebidos e vividos até aquele momento. Este estudo supõe a existência de um círculo vicioso: os/as alunos/as de hoje, constituídos/as dos saberes e dos discursos de suas famílias e de seus/suas professores/as, poderão ser os/as professores/as de amanhã. Se não se avançar na perspectiva de desconstruir as normas de gênero na infância, na escola, na formação de professores/as, será difícil encontrar docentes mais críticos e reflexivos, que permitam novos “personagens” em cena no palco da Educação Física, no que diz respeito às questões humanas e sociais.

Palavras-chave: Relações de gênero. Escolha da profissão. Educação Física. Formação de professores/as. Identidade.

ABSTRACT

This field research analyses the existing relationship between the gender experiences – lived in the childhood and in the physical education class – in relation to career choice? How do these experiences and the ones that were lived whilst acquiring higher education manifest during the acting of physical education teachers? The general objective was to analyse to which point does physical education relate to the "Idea" of femininity and masculinity and how it affects family interactions, their base education and their high level education. The specific objectives are: Analyse in what way these interviewed teachers lived and incorporated the physical education in their history; Investigate how the gender roles and the history of the area are related with the motivations in the choice of the course; Find out and relate the expectations of the formation with the formation received in relation to the gender topic. With the purpose of answering such questions, the theoretical references of this project were based off of researchers in the gender area, researchers in the gender area in relation to physical education, in the history of Physical Education the foundation and discussion related to power, control, discipline and knowledge is power. The protagonists were physical education teachers from the public school of a countryside city from the São Paulo state SP. The data was obtained through interviews, with the technique of Oral Thematic Storytelling. There were expressed involvement of the interviewed teachers with the area, in the end career choice and the differentiation of gender roles. The motivations, the expectations and the knowledge of the area were built upon the the existing experiences lived and received up to that point. This study proposes the existence of a vicious cycle: The students nowadays, constituted of their family's and their teacher's teachings, could be the teachers of tomorrow. If we don't advance in the perspective of deconstructing the status quo of gender roles in the children's infancy, at school, in the formation of these new teachers, it will be difficult to find teachers that are more critic and reflective, that would allow new "Characters" on the scene of Physical Education when it comes to human and social relationships.

Keywords: Gender Roles. Career Choice. Physical Education. Formation of Teachers. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagem Discóbolo	203
----------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	203
---	-----

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACD	Atividades Curriculares Desportivas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
EF	Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EsEFEX	Escola de Educação Física do Exército
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Física
M	Mestrado
M (and)	Mestrado em andamento
PED	Pedagogia
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	15
1 METODOLOGIA DA PESQUISA:	24
1.1 Situando o universo, a metodologia e os sujeitos da pesquisa	24
1.1.1 Universo da pesquisa	24
1.1.2 Metodologia da pesquisa: A História Oral e as entrevistas	26
1.1.3 Sujeitos da pesquisa	30
1.1.4 As transcrições e a análise dos dados	40
2 CORPO, GÊNERO E IDENTIDADES EM MOVIMENTO NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO FAMILIAR	43
2.1 Apontamento sobre a história, conceito e identidade de gênero	45
2.2 Gênero e identidade: subvertendo fronteiras?	53
2.3 A(re)produção das relações de gênero no decorrer da infância	57
2.4 Gênero e educação familiar: quando as restrições invadem o processo educativo	63
3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, GÊNERO E DISCIPLINA	74
3.1 Recortes históricos e marcas de gênero na história da Educação Física escolar	75
3.2 A Educação Física escolar dos/as entrevistados/as	86
3.3 Gênero e experiências com a Educação Física escolar	95
4 GÊNERO, ESCOLHA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	111
4.1 Entre as marcas da vivência e a escolha da profissão	112
4.2 Apontamentos sobre a história da formação de professores/as de Educação Física	126
4.3 Foi assim que eu me formei: gênero e a formação profissional	135

5 FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS E REFLEXOS DE GÊNERO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	151
5.1 Meninos e meninas em aulas de Educação Física escolar	152
5.2 O que ensinar e para quem ensinar?	156
5.3 Dificuldades de trabalhar com ambos os gêneros	168
5.4 Como e quando a separação de meninos e meninas é sustentada pela Biologia	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	205
Apêndice 1 – Quadro1- Identificação dos sujeitos da pesquisa	205
Apêndice 2 – Roteiro da Entrevista	206
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	207
ANEXOS	209
Anexo 1 – Documento de aprovação do comitê de ética em pesquisa	209
Anexo 2 – Imagem Discóbolo	212

INTRODUÇÃO

*Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você responde sim
à sua imaginação
A arte de sorrir cada vez que o mundo diz não
(Guilherme Arantes, “Brincar de viver”, 1998)*

A história nos remete a entender, escrever, reescrever o presente e traçar linhas de um futuro (in)certo. Permite-nos viajar no tempo, vasculhando lembranças, instâncias, distâncias e infâncias. Coloca-nos perante escolhas, pessoas, lugares, imersos e envoltos em relações sociais e de poder. A história se apresenta escrita e inscrita em cada cultura, em cada sociedade, em cada tempo.

Diante dos pormenores do cotidiano, os seres humanos são protagonistas de histórias, e muitas delas instigam investigações para entendermos os cursos das vivências, das escolhas e das rejeições dentro de uma determinada sociedade e cultura, em diversas áreas.

No que se refere à Educação Física e às relações de gênero, compreendo que os enlaces da construção da área, atravessados por discursos normativos de gênero (na infância, na Educação Básica, na Educação Superior) podem ter interceptado a história de muitos/as professores/as e constituído os saberes, os discursos e o processo de sua formação. Dada a importância de estudar esse emaranhado de acontecimentos, afirma Goelner (2012, p.37), a “História contribui para conhecer o presente e a nós mesmos”.

Nessa perspectiva, entendo que o interesse de um/a pesquisador/a por vasculhar histórias emerge, dentre tantas coisas, da sua própria história, do acúmulo de experiências vivenciadas ou sucumbidas, do acúmulo de acontecimentos e conhecimentos que marcam a corporeidade. E isso não foi diferente com esta pesquisa: ela surge de inquietações acadêmicas, dos direcionamentos e dos rumos das minhas pesquisas nos últimos 12 anos, mas entendo que não posso desconsiderar todos os caminhos percorridos, todas as possibilidades (não) vividas e as experiências profissionais que deságuam neste trabalho e dão vida a ele. Dessa forma, resgatar e narrar trechos da minha história com a Educação Física se torna essencial, pois ela revela o sentido e o significado das motivações que resultam nestas páginas que seguem.

O movimento sempre fez parte da minha infância, um universo muito rico de experiências com os jogos e as brincadeiras tradicionais, em casa e na escola na primeira

infância¹. Na segunda infância², esse contato com atividades corporais persistiu fora e dentro do espaço escolar, porém neste segundo, de uma forma mais sistematizada e, por que não dizer, mais rígida.

Minha experiência com as aulas de Educação Física escolar me traz boas lembranças³. As aulas que aconteciam no contraturno eram separadas por gênero. O uniforme era um item obrigatório (blusa do uniforme da escola, *shorts* vermelho e saia branca pregueada, tênis e meia nos pés). Caso chegássemos para a aula faltando algum item, o/a professor/a que aguardava no portão de entrada da quadra já nos dispensava, não permitindo a prática. As aulas eram limitadas aos esportes⁴ (alguns esportes), o aquecimento se resumia a corridas ao redor da quadra, exercícios de polichinelo, e a velha história de os mais habilidosos terem a preferência para escolher os times era seguida à risca. Em todas as aulas eram divididos os times, e ficávamos jogando (ou, muitas vezes, correndo atrás da bola). O/A professor/a pouco intervinha na aula e, quando isso acontecia, era de maneira bem ríspida, ou com frequência, com pouca vontade de ensinar⁵.

Como na escola eu não tinha muita possibilidade da prática esportiva, fui buscar outras atividades fora dela. Nessa busca encontrei um time de voleibol que defendia a cidade em torneios e campeonatos.⁶ Nele me inseri, porém tive minhas dificuldades – afinal, meu “porte” físico não era o esperado para uma atleta da modalidade, mas, mesmo assim, persisti e permaneci no time dos 9 aos 19 anos de idade e recebi várias medalhas e prêmios como atleta.

Aos 20 anos de idade chegou o momento de então decidir em qual curso superior ingressar. Esse processo de escolha, que, para muitos/as, é muito angustiante, para mim foi bem tranquilo: queria trabalhar com a Educação Física. Escolhi a área porque eu acreditava que todos/as poderiam fazer parte dela, sem exclusões – talvez uma autoafirmação resultante das dificuldades encontradas para praticá-la na infância.

Cursei o Ensino Superior com dedicação. Concluí o curso e ingressei no Mestrado na mesma instituição. Tive então a oportunidade de conhecer os estudos de gênero, me

¹ João Batista Freire, em seu livro *Educação de corpo inteiro* (2001), se refere à escola de primeira infância como a educação infantil (pré-escolar).

² Já para a escola de segunda infância, o mesmo autor (FREIRE, 2001) se refere ao ensino fundamental, principalmente nas primeiras séries deste ciclo.

³ Mesmo tecendo hoje várias críticas sobre como essas aulas aconteciam, trago boas lembranças delas.

⁴ Na década de 1980, a Educação Física era marcada ainda pela concepção esportivista, a qual utilizava do esporte como prática nas aulas. Os exercícios de corrida, polichinelo, entre outros, ainda são resquícios do militarismo, que teve grande influência na história da área (CASTELLANI FILHO, 2003; GHIRALDELLI JUNIOR, 1991; DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

⁵ As formas de “ensino” da Educação Física escolar remetem a resquícios da tendência militarista e esportivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

⁶ Não havia, na época, outras atividades oferecidas à população que não fossem esportivas.

encantei e me identifiquei com o assunto, com as discussões. E estes estudos de gênero têm direcionado minhas pesquisas desde então.

Durante minha graduação, a temática de gênero não foi abordada, pelo menos não de forma explícita. Ademais, a dedicação aos estudos de gênero, principalmente relacionados à formação de professores/as de Educação Física, fez com que eu tivesse uma preocupação constante de inserir essas discussões como docente do Ensino Superior desde 2004, procurando despertar o olhar discente para situações tão tênues que devem ser observadas, ressaltadas e analisadas, principalmente quando trabalhamos com a educação.

Dessa forma, em minha atuação profissional no Ensino Superior sempre procurei dar voz aos/às alunos/as, com o interesse em saber o motivo da escolha do Curso. Nesse processo, comecei a perceber que muitos homens reproduziam falas que, em sua maioria, sintetizavam escolher o curso por vivências e experiências ligadas aos esportes, as lutas, brincadeiras de correr, pular, subir em árvores, etc. Por sua vez, as mulheres apresentavam diferentes interesses que iam desde as danças e as ginásticas aos esportes e as brincadeiras de correr, pular subir em árvores tal qual aos homens.

A minha experiência profissional aliada às minhas pesquisas sobre gênero culminou no interesse por realizar este trabalho a partir de duas perguntas: Quais relações existem entre as experiências de gênero – vividas na infância e na Educação Física escolar – e a escolha da profissão? Como essas experiências e as que foram vivenciadas durante a formação superior se apresentam durante a atuação de professores/as de Educação Física?

Essas perguntas permitem a análise dos desdobramentos e das nuances das relações de gênero nesse processo, ou seja, não só no que diz respeito ao motivo da escolha, mas também, no processo de formação e atuação profissional de professores/as de Educação Física, e, neste trabalho, dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo-SP.

Assim o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar até que ponto a Educação Física se relaciona com “ideais” de feminilidade e masculinidade, que determinam e perpetuam modelos únicos de ser homem e mulher na sociedade e nos conteúdos relacionados à área – em outras palavras, como se educam meninos e meninas e como isso é perpassado e consolidado na formação familiar, na educação básica e superior. Os objetivos específicos são: averiguar de que maneira esses/as professores/as entrevistados/as vivenciaram e incorporaram a Educação Física em suas histórias; investigar como as construções de gênero e da história da área estão relacionadas com as motivações na escolha do curso; conhecer e

relacionar as expectativas de formação com a formação recebida em relação as questões de gênero.

Os tangenciamentos da história da área com as experiências vividas no cotidiano, principalmente no que diz respeito às relações de gênero, podem ser reconhecidos e expressados na atuação profissional. Neste trabalho, eles tomam corpo e se vivificam nos discursos proferidos, no processo de rememoração, na arte de articular o pensamento para resgatar (ou ocultar) fatos, experiências e lembranças. Para isso, os dados desse trabalho foram obtidos por meio de entrevista, com a técnica da História Oral temática⁷.

Com efeito, os discursos proferidos, constituídos de saberes cambiantes, conduzem a ação pedagógica e podem se materializar na existência dos/as educandos/as e, portanto, destaco a responsabilidade do encontro do docente com o discente, que se estabelece dentro do processo educativo. Afinal, como afirma Gallo (2008, p.01), “A Educação é um encontro de singularidades [...] A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros”. O mesmo autor complementa que “a questão é saber se, quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro” (p.01).

O autor faz uma análise filosófica da relação eu-outro e de como esse reconhecimento se estabelece no processo educacional. É nos encontros que se revelam e se escamoteiam as proximidades e os distanciamentos da relação que estabelecemos com o outro. Essa relação é constituída no decorrer da vida está em constante movimento, é mutável, passível de renovação, de reorganização.

Por isso precisamos considerar que o processo educativo produz singularidades e “cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu” (GALLO, 2008, p.15). Portanto, há necessidade de considerar a diferença na educação. E é dentro desse processo relacional, da legitimação das diferenças, que se organiza também a minha concepção sobre as relações de gênero.

Os estudos de gênero permitem a compreensão de como as relações sociais entre homens e mulheres são estabelecidas, tomando como base as diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). Esses estudos procuram romper com a compreensão das diferenças biológicas e anatômicas como sinônimo de desigualdade. Colocam em pauta que os seres

⁷ Método de pesquisa que privilegia as entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam determinados acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, aproximando o pesquisador do objeto de estudado (ALBERTI, 2013).

humanos são iguais como espécie, mas diferentes como corpos. Diferentes, mas não desiguais.

É importante considerar que a diferença reconhecida entre homens e mulheres pode estabelecer fronteiras para os gêneros, cerceando os caminhos e as possibilidades de cada um dentro da sociedade em diferentes perspectivas. Estabelecidas como verdade absoluta e envolvidas por relações de poder, essas fronteiras nos controlam, nos vigiam e procuram nos manter dentro dos padrões, embora possamos considerar que existam refutações e resistências (FOUCAULT, 2013, 2015; LOURO, 2003).

Dessa forma, o masculino e o feminino não são determinações diretivas e singulares, mas são plurais, são mundos que podem ser explorados, transpostos e vivenciados intensamente por cada ser humano. Mas, para que isso seja possível, é preciso se afastar das premissas do determinismo biológico, ampliando e transcendendo o sentido da existência humana e dos gêneros.

As experiências tidas na infância e no convívio familiar, principalmente no que se refere às relações de gênero no contexto da educação, dos jogos e do brincar, podem ter influência no direcionamento dos caminhos que levam muitos/as professores/as a escolherem a Educação Física como profissão. São vários os discursos de controle que produzem efeitos sobre as crianças; entretanto, eles podem ser subvertidos e transgredidos, adquirindo sentido e significado diferentes do discurso normalizador.

Esse modo único de ser menino e menina, compreendido pelas diferenças biológicas e anatômicas, é reforçado, muitas vezes, pela família, porém é importante considerar que as experiências/preferências instituídas na infância são construídas e sempre passíveis de transformações (VIANNA; FINCO, 2009).

Com efeito, além das experiências vividas na infância, no convívio familiar, aquelas outras, tidas com/na Educação Física escolar, são de extrema importância na constituição dos sujeitos – foco desta análise –, considerando que a Educação Física escreveu sua história ancorada, inicialmente, no militarismo e no higienismo e, com isso, caminhou dentro de um discurso biológico, com premissas de desvalorização e inferiorização da mulher, considerando-a um ser “frágil”, “delicado”, “dócil”. Além disso, priorizou significativamente as atividades esportivas, enaltecendo a execução da técnica em detrimento do processo pedagógico (CASTELLANI FILHO, 2003; GHIRALDELLI JR, 1994).

Assim como ocorre com a Educação Física, tomada como profissão, os cursos de formação de professores/as também têm sua gênese pautada no militarismo, com influência direta dos médicos higienistas, retratando a época em que ele se solidificava. Assim, as

diferenças de gênero permearam a história desse curso, separando os/as discentes na mesma instituição, determinando que os/as professores/as fossem escolhidos de acordo com o gênero dos/das discentes e delimitando os conteúdos a serem ensinados para eles/elas. E, na história dessas instituições, o conteúdo esporte tinha (e muitas vezes ainda tem) papel preponderante (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUSA, 1994).

A história da formação de professores/as da área traz elementos calcados nos períodos e nas influências da história da Educação Física. Em razão disso, a formação de muitos/as professores/as passou por várias lacunas, no que diz respeito ao gênero, aos conteúdos e às formas de vivências nas aulas (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUSA, 1994).

Entendo que “formar” um/a professor/a é muito mais que transmitir conhecimentos técnicos e científicos e reproduzir conceitos: “Educar é dar a alguém a chance de ver e vivenciar o mundo como um todo. [...]Uma educação que seja capaz de intercambiar não apenas as diferentes formas do saber científico, mas as multidiversificadas expressões da aventura humana” (NUNES FILHO, 1997, p.57).

Pensando a Educação (Física) em um sentido amplo, a originalidade desta investigação se apresenta na preocupação de entender os caminhos que determinaram que a escolha do curso, a formação superior recebida e a atuação profissional partissem de uma análise de gênero. Existem estudos e publicações⁸ que abrangem o motivo da escolha da Educação Física como profissão, a permanência e a (in)satisfação na atuação. Também encontrei análises sobre a história de professores/as de Educação Física em relação à escolha e à constituição dos saberes, mas em nenhuma dessas pesquisas a temática de gênero foi abordada como enfoque principal e relacional. Algumas vezes o gênero era usado quantitativamente, para se referir ao número correspondente de homens e mulheres que responderam a determinadas questões ou para fazer uma análise rápida sobre alguma questão pontual.

É interessante notar que são várias histórias que se cruzam, se sobrepõem e vão dando origem a outras, em um processo de continuidade e de formação permanente na construção de identidades. Por isso, destaco a relevância de compreender a história pessoal e profissional dos/das professores/as entrevistados/as a partir de uma análise de gênero, visto que a história da Educação Física se fundou em alicerces generificantes, determinando

⁸ Entre eles Folle et al. (2009); Folle e Nascimento (2009); Figueredo (2004a, 2004b, 2008).

“padrões” de corpo, movimento, ocupação de espaços, podendo ter conduzido a comportamentos que reiteram ou escapam da linearidade do discurso hegemônico da área.

Com efeito, não posso também deixar de considerar a importância desta investigação para o antagonismo manifesto entre “ser professora”, profissão que é alvo de pesquisas de gênero e da feminização do magistério, e “ser professora de Educação Física”, profissão demarcada historicamente por uma masculinidade hegemônica, que estereotipou e afastou as mulheres do comando durante muito tempo, delimitando barreiras e conteúdos dentro da área, através de discursos de saber pautados em cuidados e vigilância, instituindo relações de poder, determinando os passos e os espaços da mulher dentro dos caminhos da Educação Física.

Dessa forma, esta pesquisa permite olhar e compreender quem são os/as professores/as que estão atuando nas escolas municipais do município investigado, quais são suas percepções, seus interesses e suas expectativas em relação à área e, com base nesses dados, repensar a formação dos/as professores/as de Educação Física, considerando as relações de gênero no conjunto das singularidades e das pluralidades dos conhecimentos que compõem o currículo da área.

Ampliar a discussão e a análise do conhecimento a partir dessas premissas significa desmistificar algumas formas diretivas de pensar e viver a Educação Física, conduzidas por anos na história, tentando, assim, minimizar a inserção das desigualdades de gênero nos discursos e nas práticas dos/as futuros/as professores/as.

Para assumir uma conduta, uma identidade diante da área de atuação, é preciso que os/as professores/as considerem que foram (e ainda são) sujeitos de uma história, interceptada por vetores de tensão de diversas fontes: sociais, culturais, históricas, familiares, educacionais, entre outras, que determinam e justificam (mesmo que de forma transitória) suas escolhas, atitudes, estratégias e sua didática de ensino na área.

Faz-se necessário entender e considerar a influência da formação (pessoal, profissional) no cotidiano dos/das entrevistados/as que desenham a sua atuação como educadores/as, pois a formação recebida pelo/a professor/a contribui para sua atuação e, muitas vezes, a molda.

Com o propósito de responder aos questionamentos desta pesquisa, o referencial teórico deste trabalho foi balizado em pesquisadores/as da área de gênero, como Butler (2010), Louro (1997, 2003, 2008, 2010), Nicholson (2000) e Scott (1995); estudiosas/os de gênero na área da Educação Física: Altmann (1998, 2015), Goellner (2003, 2012), Saraiva

(1994⁹, 1999), Sousa (1994), Sousa e Altmann (1999) e Romero (1990, 1994, 2010); da história da Educação Física: Castellani Filho (1982, 1983, 2003), Ghiraldelli Jr (1991), Soares (2004) e Michel Foucault (2013, 2015) para fundamentação e discussão das questões relacionadas ao poder, controle, disciplina e poder-saber, além de outros/as estudiosos/as.

Para melhor compreensão pelo/a leitor/a, esta pesquisa foi dividida em cinco capítulos, seguindo a ordem cronológica da vivência dos/as entrevistados/as, que se inicia na infância, perpassando pelas experiências na Educação Física escolar, que culminam na escolha, na formação e na atuação profissional. Todos os capítulos foram analisados através das lentes de gênero, a saber:

No primeiro capítulo exponho os caminhos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa, que constituem a apresentação do universo, dos sujeitos, da metodologia adotada para coleta dos dados realizada por meio de entrevista e analisada a partir do método da História Oral temática.

No segundo capítulo, desenvolvo a análise a partir do referencial teórico de gênero, trabalhando também com o conceito de identidade e apresentando as narrativas dos/das entrevistados/as sobre a subversão das identidades de gênero, as divisões de gênero vividas na infância, as relações da educação familiar nas diferenças de gênero e as interferências da educação familiar no processo educativo.

No terceiro capítulo, resgato a história da Educação Física pelas lentes de gênero, fazendo um contraponto com a história dos/as entrevistados/as, no que se refere às experiências com a Educação Física escolar e evidenciando: as tendências pedagógicas que se revelaram nas narrativas e indicaram o predomínio do conteúdo esporte; e as (des)igualdades de gênero reveladas na diferenciação entre os conteúdos e entre os/as professores/as que perpassaram a trajetória dos/as entrevistados/as.

No quarto capítulo, desenvolvo a análise sobre a história e a formação de professores/as na área da Educação Física e destaco os principais fatores que levaram à escolha da profissão, além de todo o contexto da formação dos/as entrevistados/as, apontando as relações de gênero nesse processo.

No quinto e último capítulo, exponho o modo como todo o processo de formação – considerado desde a infância – se apresenta na atuação profissional dos/das professores/as entrevistados, evidenciando, principalmente, como toda a formação recebida pode influenciar diretamente a sua prática pedagógica cotidiana e como ensinar a Educação Física na escola

⁹Na publicação de 1994, a autora aparece como Saraiva-Kunz (1994).

pode ser motivo de questionamento, reprodução ou transgressão de modelos hegemônicos, principalmente no que diz respeito a relações de gênero.

Apoiando-me nos estudos de Goellner (2012), que destaca a importância de entender os contextos históricos, reafirmo que esta pesquisa, constituída de muitas histórias,

é imprescindível para conhecer o presente, entender o mundo e a nós mesmos e, de posse dessa compreensão, projetarmos o futuro [...] futuro esse que é feito pela ação concreta de mulheres e homens cujas histórias pessoais expressam vivências que, ao serem partilhadas, fazem brotar outras transformando o agir humano em um processo sempre inovador porque sempre diferente e imprevisível. (GOELLNER, 2012, p.51)

Importa lembrar que estamos em um processo de formação permanente, mesmo considerando as refutações e as resistências e, portanto passíveis de reflexões, renovações e mudanças, atitudes imprescindíveis dentro do processo educativo.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA:

1.1 Situando o universo, a metodologia e os sujeitos da pesquisa

1.1.1 O universo da pesquisa

Antes de iniciar os procedimentos éticos para a realização desta pesquisa, foram consultadas algumas bases de dados¹⁰ à procura da temática em questão. Vários estudos foram encontrados, que versavam sobre os motivos da escolha da profissão, carreira docente, constituição de saberes, trajetórias docentes, estudos específicos sobre mulheres-professoras, mas nenhum desses apresentava uma análise de gênero como enfoque principal, como já explicitamos; nenhum considerava a trajetória dos/as professores/as pelas fases aqui apresentadas – infância, educação básica e superior – e as intersecções com a escolha da formação e atuação em Educação Física. Em muitos achados, o gênero aparecia para quantificar o número de homens e mulheres que participaram das pesquisas e, em alguns poucos casos, para analisar questões pontuais em que um/uma entrevistado suscitava uma interpretação sobre gênero em determinada resposta.

Após esse primeiro contato e verificada a inexistência¹¹ (ou a não publicação), até aquele momento, de estudos com a temática específica de que trata esta pesquisa, foram definidos a problemática e os objetivos do estudo, o que contribuiu para o refinamento do projeto apresentado no processo de seleção, que conduziu a escolha do universo, dos sujeitos e da metodologia da pesquisa.

Assim, esta pesquisa foi realizada com os/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo-SP. A coleta dos dados se iniciou no segundo semestre do ano de 2013, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (Campus Campinas) sob Parecer nº 411.719 e CAAE nº 18067213.6.0000.5404¹².

O primeiro passo foi contatar o órgão responsável do município para uma possível autorização. Inicialmente, tentei o contato com o secretário de Educação e fui informada de

¹⁰ Os levantamentos se iniciaram durante o segundo semestre de 2011, antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação para a elaboração de um projeto inicial para o processo de seleção, e se estenderam pelo ano de 2012, para a definição do projeto. Foram feitos levantamentos sobre a temática de gênero relacionada com a escolha da profissão, nas bases: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES); Scielo e Google acadêmico.

¹¹ Refiro-me a não ter encontrado pesquisas sobre a temática de gênero e suas intersecções na escolha da profissão nas datas e nas bases de dados consultadas.

¹² O documento de aprovação consta nos anexos, resguardando o anonimato do município investigado (Anexo1).

que, para esse tipo de autorização, eu deveria conversar com a coordenadora da Educação Básica na Secretaria da Educação Básica. Assim o fiz. Busquei demonstrar o meu interesse em realizar a pesquisa na rede municipal, em apresentar e esclarecer toda a metodologia e os objetivos da pesquisa. Na oportunidade, ao concordar com a realização da pesquisa, a coordenadora assinou um Termo de Consentimento e uma autorização¹³, que receberam também o carimbo do município e foram apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados da pesquisa de campo foram coletados nas escolas que compõem a rede municipal. A rede possui dez escolas de Ensino Fundamental, mas a coleta foi realizada em apenas sete, pois os/as professores/as das demais escolas não aceitaram participar da pesquisa. Antes de iniciar as entrevistas, visitei todas as escolas e me apresentei para o/a diretor/a e/ou coordenador/a, explicando os objetivos da pesquisa.

A cada visita, eu perguntava ao/a coordenador/a ou ao/à diretor/a quantos/as professores/as concursados/as eram lotados/as na escola, e eles/as me passavam essa informação. O meu interesse era pesquisar apenas os/as professores/as concursados/as que estavam atuando com aulas de Educação Física escolar, considerando que essa fase é uma das que compõem a análise nesta pesquisa, por ser esse um espaço formativo e, muitas vezes, favorecer o primeiro contato com atividades físicas sistematizadas visando à educação. Altmann (2015, p.35) ainda afirma, considerando a Educação Física no contexto escolar, que “para muitas crianças, ao término da infância e adolescência, essa terá sido a única oportunidade de uma prática esportiva orientada e sistematizada”.

No período no qual fiz este levantamento do número de professores/as, fui informada de que havia outros/as professores/as concursados/as na Secretaria de Educação, mas não estavam atuando com aulas de Educação Física escolar, pois ocupavam cargos de coordenação. Sendo assim, eles não foram computados nem incluídos nesta pesquisa.

Alguns/mas diretores/as e coordenadores/as pediram para eu conversar diretamente com os/as professores/as; outros/as disseram que iam explicar e consultar os/as docentes para saber do seu interesse em participar da pesquisa.

Após esse primeiro contato, logo obtive a resposta positiva de muitos/as professores/as e, após alguns dias, pelo diretor/a ou pela coordenadora/a (pessoalmente ou por contato telefônico), a resposta positiva ou negativa dos demais.

A pesquisa reuniu 15 professores/as: 5 homens e 10 mulheres. A proposta inicial era desenvolver a pesquisa com os 28 professores/as de Educação Física concursados (20

¹³ Estes documentos não serão disponibilizados em anexo, com o propósito de resguardar o anonimato do município e dos envolvidos.

mulheres e 8 homens); entretanto, desses 28: 6 não tiveram o interesse em participar da pesquisa no momento da coleta dos dados; 5 estavam de licença; 2 não compareceram na data agendada para a entrevista e não houve possibilidade de agendar um novo encontro.

1.1.2 Metodologia da pesquisa: A História Oral e as entrevistas

Este trabalho foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa, o que se justifica por estar focado nos processos e em seus significados, e não em uma coleta de dados para ser traduzida em números (CONDURÚ; PEREIRA, 2010).

Assim, não procuro quantificar as respostas das entrevistas dos/as professores/as que aceitaram participar da pesquisa, mas, sim, compreender as narrativas apresentadas.

Coletar qualitativamente dados não significa somente deixar de mensurar os dados, isto é, não quantificar os resultados, não apresentá-los numericamente aos leitores. Esse tipo de análise de dados envolve uma interpretação complexa dos fenômenos humanos e sociais, transcendendo a manipulação de variáveis ou tratamento experimental. (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.151)

Dessa forma, com intuito de melhor compreender o fenômeno a ser estudado, o *corpus* deste trabalho consta de uma pesquisa de campo, cujos dados foram obtidos em entrevista por meio da História Oral temática.

A pesquisa de campo consiste em uma coleta de dados que pode ser realizada por questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, entre outros, e permite ao/a pesquisador/a estudar os/as pesquisados/as no seu meio (PRESTES, 2008). Sintetizando, a pesquisa de campo “[...]ocorre no ambiente natural em que acontecem os fatos, os fenômenos, os processos, as interações etc. que se deseja investigar” (CONDURÚ; PEREIRA, 2010, p. 42).

Em relação à História Oral, que foi o método adotado, as entrevistas (narrativas/memória) se apresentam como documentos que possuem características singulares, adquiridas do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo (FERREIRA; AMADO, 2006). A história oral é uma forma de pesquisa que valoriza “[...] os relatos orais, enfatizando a importância da memória e dos fatos contados a partir dessa” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 157).

Para Alberti (2013, p.24), a história oral “[...] é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”. A mesma autora complementa: “trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais,

movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam” (p.24).

Meihs e Ribeiro (2011, p.12) entendem a história oral “[...] como um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”.

Ainda segundo Meihs e Ribeiro (2011), a história oral pode ser definida segundo o tipo (instrumental, plena, híbrida) e o gênero narrativo (história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal, tradição oral, banco de histórias).

Considerando essas informações, esta pesquisa pautou-se na história oral plena temática. Plena como tipo, porque se utilizou somente das entrevistas como meio de análise. “A história oral plena [...] é mais completa, entende a elaboração e análise das entrevistas” (MEIHS; RIBEIRO, 2011, p.16). Os autores, na mesma página, acrescentam:

A história oral plena se realiza em si, isto é, depois de elaboradas as entrevistas, traçam-se análises de várias pessoas contidas em um mesmo projeto, ou seja, na combinação de narrativas formuladas pelas entrevistas que lhes garante em si autonomia e consistência analítica.

E é temática, porque “[...]ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais” (MEIHS; RIBEIRO, 2011, p.97). O autor e a autora citados anteriormente ainda destacam que esse recurso da História Oral temática geralmente é o mais utilizado pelos acadêmicos, por ser mais objetivo e demandar sempre roteiros e questionários (MEIHS; RIBEIRO, 2011).

Como esta pesquisa tem como perspectiva a investigação de recortes temporais (infância, educação básica e superior) a partir de temas centrais (as relações de gênero e a Educação Física) na trajetória de professores/as, adotamos a História Oral temática, cujos dados foram obtidos em entrevista. “A entrevista pode ser a principal fonte de coleta de dados ou ser parte de outras formas de buscar as informações necessárias, permitindo tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de [...]outras formas de coleta” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.165).

A entrevista foi essencial, no contexto desta pesquisa, para compreender a relevância atribuída pelos sujeitos à Educação Física e às relações de gênero no cotidiano e no entorno de suas trajetórias pessoais.

Nesta pesquisa, como foi apontado aqui, as entrevistas foram pensadas a partir de um recorte temático: as relações de gênero/Educação Física. Para Alberti (2013, p.48), “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do

entrevistado no tema escolhido [...]”; entretanto, a própria autora complementa que na História Oral, independentemente do gênero escolhido para a realização da entrevista, a biografia do entrevistado, sua vivência e experiência sempre estarão presentes.

Meihy e Ribeiro (2011, p. 90) ponderam que as entrevistas, dentro da História oral temática, podem ser divididas em: indutivas – que vão “[...] direto ao assunto” e dedutivas, que propõem “[...] alargar os horizontes que integram os fatos”. Neste trabalho entendemos que a entrevista¹⁴ dedutiva, “[...] em que cabe maior ambientação do problema proposto pra análise” (p. 90) foi essencial para a compreensão e a análise dos resultados, pois permitiu que o envolvimento da pessoa e seu perfil ficassem mais nítidos, expandindo “[...] o contexto e possibilitando uma maior objetividade analítica.” (p.90).

Entretanto, não podemos deixar de considerar que as entrevistas são constituídas de narrativas “em que se desvelam trajetórias de vida” (ABRAHÃO, 2004, p. 203); portanto, o/a pesquisador/a precisa ter consciência de que esse processo acontece dentro de um cenário de uma “realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos” (ABRAHÃO, 2004, p. 203), e esses seres humanos estão em constante processo de autoconhecimento.

Diante desse método, o/a pesquisador/a precisa levar em consideração que trabalha “mais com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes, do que com o objetivo” (ABRAHÃO, 2004, p.203), ou seja, é preciso considerar essas questões para compreender o fenômeno em estudo.

Dentro do processo memorialístico, os sujeitos voltam ao passado e sofrem, conseqüentemente, a influência do distanciamento temporal, que pode apagar determinadas experiências e intensificar outras, como também, constituir um processo de seleção, escolhendo fatos que acreditam ser dignos de ser revelados, privilegiando determinados aspectos em detrimento de outros, buscando dar sentido à narração da sua própria vivência (CATANI; VICENTINI, 2004).

As narrativas dos/as participantes foram registradas em gravação, com gravador de voz Sony, modelo ICD-PX312F, e em anotações feitas por mim no momento da entrevista, como propõem Lüdke e André (2001). O fato de a entrevista estar sendo gravada e, em alguns momentos, anotada não incomodou os/as entrevistados/as, visto que a técnica foi esclarecida antes de iniciarmos as gravações.

¹⁴ O roteiro da entrevista está disponível para consulta nos apêndices: Apêndice 2.

As entrevistas foram individuais e ocorreram no próprio local de trabalho dos/das professores/as, em salas de aula que estavam desocupadas, bibliotecas e outros espaços como laboratórios, visando conseguir uma maior atenção do/da entrevistado/a, além de propiciar um espaço onde eles se sentissem mais à vontade para refletir e expressar os seus pensamentos e sua história anunciada em palavras. Mesmo assim, houve interrupções ocasionais, devido à entrada de pessoas na sala, mas isso não atrapalhou o andamento da coleta.

Em alguns momentos, as entrevistas agendadas precisaram ser remar cadas, devido à ausência de alguns/mas professores/as na data estipulada ou à negativa do/da professor/a em estender a entrevista após seu horário de trabalho.

A seleção dos/as entrevistados/as foi feita com base na abordagem qualitativa, ou seja, tendo em conta o que se queria saber, e não de forma estatística. Para isso foram estipulados alguns critérios de seleção: a) professores/as que estavam atuando na rede (sem estar afastado/a, gozando férias, aposentado/a); preferência por homens e mulheres que atuam como professores/as na rede municipal de ensino, pois este trabalho está focado na formação de professores/as, e a formação profissional é uma das vias importantes para questionar a realidade histórica, social e cultural da área em relação ao gênero, uma vez que esses/as professores/as já vivenciaram esta disciplina na escola enquanto crianças e têm a possibilidade de refletir sobre a sua formação e a realidade de sua área de atuação, tentando modificá-la.

A escolha dos/das professores/as foi feita segundo a justificativa aqui explicitada, contudo foi garantida a liberdade de participar ou não da pesquisa, acrescentando-se, no ato da adesão, a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido para garantir a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo para a análise proposta na presente investigação.

“Na rememoração [...] o passado é reconstituído como fragmento que compõe o mosaico dos significados que o sujeito que rememora se atribui e os que lhe são atribuídos externamente” (CUNHA; MACHADO, 2004, p.185).

Ao fazer o processo de rememoração, muitas/os das/os entrevistadas/os transitavam no espaço-temporal para conseguir dizer/transmitir o que pensavam, e isso é muito comum dentro deste método de pesquisa, visto que “[...] a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências” (ABRAHÃO, 2004, p.210).

Algumas/uns entrevistadas/os se envolveram/emocionaram com mais intensidade nesse processo de rememoração, alguns/mas, até o final da entrevista, demonstraram a

satisfação de poder voltar ao passado e vasculhar alguns fatos vividos, que antes nunca haviam retomado.

Com efeito, é importante levar em consideração a distância que existe entre a “palavra falada e a palavra escrita” (CAMARGO, 1991, p.26), considerando que as/os entrevistadas/os não falam em uma sequência “lógica”, nem pontual, pois o que é narrado não explicita exatamente como “a vida foi vivida, mas sim a maneira pela qual a vida tem sentido” (CAMARGO, 1991, p.26).

Goellner (2012, p. 43), ao escrever sobre a importância da História na formação de professores e professoras, afirma que, ao pesquisarmos contextos históricos, estamos imersos em um processo de “fazer lembrar, mas também fazer esquecer, na medida em que, ao contar sobre um tempo que já não é mais, a História tanto pode ‘celebrar’ o que deve ser lembrado quanto ‘invisibilizar’ o que deve ser esquecido”.

Entendo que assim também ocorre com o discurso dos/as entrevistados/as, visto que sua narrativa “[...]é resultante de um entrelaçamento de objetividades e subjetividades, de percepções, de olhares, de possibilidades de análises e estas são sempre datadas” (GOELLNER, 2012, p. 43). “O ato de contar a própria história parece ser um convite a estruturá-la, uma vez que se repensa os eventos passados, de modo que eles façam sentido. E por essa razão o ato de contar é uma criação” (CAMARGO, 1991, p.26).

O único critério para encerrar ou suspender este estudo foi a não autorização dos responsáveis para a realização da pesquisa e/ou o não aceite dos/as professores/as em participar desta investigação científica.

1.1.3 Os Sujeitos da pesquisa

Procurou, como pesquisadora, traduzir para o papel as impressões e as informações que os/as entrevistados/as me passaram, seja no contexto das relações estabelecidas em nossos encontros, seja nas que foram narradas por eles/as, para que os/as leitores/as possam conhecer um pouco sobre aqueles/as que são o fio condutor desta pesquisa.

Essas considerações iniciais são de extrema importância; afinal, como afirma Alberti (2013, p.33), “o trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim”. Tentarei, pois, de forma breve, identificar ao/a leitor/a os/as professores/as¹⁵ que compõem esta

¹⁵ Os nomes adotados são fictícios, para resguardar o anonimato dos/as entrevistados/as, conforme termo de consentimento (Apêndice 3).

pesquisa¹⁶, buscando trazer elementos pertinentes à análise, para entender a forma como viveram e incorporaram as relações de gênero durante todo o seu processo de formação.

a) [...] Foi legal perceber agora, depois de muito tempo, a questão do gênero, porque na minha Educação Física, na minha formação, não tinha este contato e você abriu os meus olhos [...]. (CARLOS)

Carlos, 35 anos de idade, demonstrou ser acessível, com características mais reservadas. É filho de militar e reconhece a Educação Física em sua vida desde muito pequeno, tanto em sua experiência escolar quanto na convivência com várias pessoas da família que eram atletas e/ou estavam envolvidas com a área. Sempre viveu em um ambiente rico de possibilidades de movimentos, e o esporte foi a via de aproximação e de condução dentro do contexto da Educação Física. Mostrou-se reflexivo e preocupado em relação a sua prática, procurando sempre ampliar as possibilidades de vivências em suas aulas. Entretanto, em razão da formação recebida, sente dificuldades de trabalhar com ambos os gêneros e com determinados conteúdos. cursou a faculdade em uma instituição pública, terminou a licenciatura em 2003 e complementou sua formação com o curso de bacharelado, com término em 2005. Após a faculdade, fez uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Já está trabalhando há sete anos na área e na rede municipal. Ministra aulas na rede para 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

b) [...]Mas eu quero saber como eu trabalho com as diferenças quando ela chega na escola, são respostas que eu gostaria de ter, espero que você me ajude. (ANA)

Ana, 36 anos de idade. Sorridente, comunicativa, uma apaixonada pela dança. Demonstrou estar aberta a novos conhecimentos, ao diálogo. É firme e determinada em algumas convicções, na disciplina. Muito questionadora, revelou uma constante reflexão crítica sobre a sua prática, sobre a sua atuação. A dança está imersa na trajetória dessa professora; ela mesma afirma que não teve muita participação nos esportes com bola em aulas de Educação Física escolar e que, muitas vezes, se sentia excluída. Entretanto, propicia uma variedade de conteúdos e possibilidades em suas aulas e consegue, tranquilamente, inserir o conteúdo dança dentro desse contexto para meninos e meninas. No processo de memorização, resgatou com tranquilidade sua trajetória, sempre procurando ser bem detalhista, narrando trechos de sua experiência profissional como exemplo para justificar suas falas. Mesmo tendo

¹⁶ Apresento também, nos apêndices, um quadro com a identificação dos sujeitos da pesquisa (Apêndice 1).

uma formação superior à requerida para discussão da temática de gênero, Ana tem dúvidas de como as discussões de gênero se apresentam em sua prática; demonstra, a todo o momento, necessidade e vontade de estudar e aprender mais sobre o assunto e vê esta pesquisa como uma possibilidade para isso. Importante destacar também que, na fase escolar, foi aluna de Denise, que também participa desta pesquisa. Ana tem boas lembranças dessas aulas. Estudou Educação Física de 1995 a 1999 em uma instituição pública. Após a formação, em 2010, terminou uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar e, em 2012, outra em Fisiologia. Trabalha na área e na rede municipal há 14 anos, como também em outro local, no mesmo município, com aulas de musculação e *fitness* há 12 anos. Na rede municipal, ministra aulas para 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

c) Eu sou o menino que meu pai não teve e desde pequena a gente frequentava estádio de futebol (FRIDA)

Frida, 41 anos de idade, muito acessível, emotiva e comunicativa. Mostrou-se uma mulher decidida e determinada. Uma apaixonada pela área e pelo futebol. Uma mulher transgressora das barreiras do gênero na infância e na fase escolar, e que viveu, com seu pai e sua família, experiências não comuns às mulheres, a exemplo de frequentar estádios de futebol – o que permanece fazendo até hoje. A morte de seu pai foi um divisor de águas em sua vida; ela ainda se emociona muito ao falar sobre a figura paterna, que considera ser seu grande incentivador no gosto pelos esportes e no seu direcionamento para a área. Na escola sempre gostou de praticar esportes e sente não ter a prática do futebol feito parte dos conteúdos por ela vivenciado. Afirma nunca ter sido “delicadinha” e ter participado de toda atividade, dentro ou fora do ambiente escolar. Posiciona-se e se envolve diretamente em questões de ordem política e educacional que dizem respeito à rede municipal, lutando pela área da Educação Física. Foi aluna, na fase escolar, de Joana, que também participa desta pesquisa, e fez questão de elogiar muito essa professora.

Fez sua formação entre os anos de 1992-1995 em uma universidade particular. Após a licenciatura, continuou a sua formação e possui uma pós-graduação *lato sensu* na área de Pesquisa e uma *stricto sensu*, mestrado na área de Pedagogia do Movimento, ambas em universidades públicas. Terminou o mestrado em 2005 e atua na área há 15 anos, 14 deles na rede municipal. Além de trabalhar com a formação de meninos e meninas na Educação Básica, Frida trabalha também com a formação de professores e professoras de Educação Física em uma faculdade particular em um município próximo. Na rede municipal, ministra aulas para 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

d) [...]Eles são tão pequenos, eu não sei da onde vem isso, talvez do machismo, preconceito, não sei, existe ainda, sim, e eu tento diminuir isso, mostrar que as diferenças existem, mas não são nas escolhas das atividades, que todos podem fazer tudo. (PAULA)

Paula, 39 anos de idade. Uma professora apaixonada pela dança e pelo movimento, acessível e objetiva com as palavras. Fala de seu trabalho com muita paixão e demonstra preocupação com os rumos dos preconceitos de gênero, que aparecem nas suas aulas, vindos de crianças na mais tenra idade, a partir dos 5, 6 anos de idade. Como docente, mostra-se bem engajada, reflexiva e procura desconstruir formas diretivas com os/as alunos/as nas práticas que demarcam espaços para ambos os gêneros, que se apresentam na interação e na vivência dos conteúdos. Cursou a formação em Educação Física em uma instituição particular de ensino entre 1994 e 1997 e faz críticas a sua formação, relatando-a como muito distante da realidade prática e cotidiana do trabalho do/a professor/a. Continuou sua formação com uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional, que terminou em 2010, e outra pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia do esporte escolar, concluída em 2011. Na faculdade foi bolsista em iniciação científica. Trabalha na área há 16 anos e há 12 na rede municipal. Também ministra aulas de natação e hidroginástica em uma academia, aulas de ginástica em um clube e possui dois alunos de *personal training*. Na rede municipal, ministra aulas para 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental.

e) [...] A Educação Física que eu tive, eu gostava, mas hoje eu procuro trabalhar de uma maneira diferente, eu procuro trabalhar diversos conteúdos, hoje eu vejo que minha Educação Física poderia ter sido muito mais rica. (CARLA)

Carla, 42 anos de idade. Acessível, tranquila e muito receptiva. Demonstrou satisfação em participar da pesquisa e revelou, a todo o momento, gostar muito do seu trabalho como professora. Sempre foi muito envolvida com a prática de atividades físicas, movimentos, jogos na escola e fora dela. Considerou sua formação superior satisfatória, mesmo destacando que ficaram algumas lacunas. Não teve uma formação escolar que contemplasse a vivência de ambos os gêneros na mesma aula, mas procura, como professora, ampliar as possibilidades de conteúdos oferecidos aos/às discentes dentro do espaço educativo das aulas. Estudou Educação Física em uma instituição pública entre os anos de 1990 e 1993. Após a faculdade, se especializou em Dança e Expressão corporal, cursando uma Pós-Graduação *lato sensu* (2009-2010). Além dessa especialização, cursou a faculdade de

Pedagogia, com o término em 2012. A professora ressalta que é preciso estudar, se manter atualizado e estar constantemente revendo a prática pedagógica. Trabalha na área há 19 anos, dedicados à rede municipal e, concomitantemente, tem 12 anos de atuação na rede estadual. Na rede municipal, ministra aulas para 3º, 4º, 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

f) Professor não tem que saber jogar basquete, nem vôlei, professor tem que saber ensinar! Então eu fui uma aluna bastante polêmica durante a minha faculdade, muito questionadora[...] (RAQUEL)

Raquel, 45 anos de idade. Sorridente, muito comunicativa, direta e franca com as palavras; dessa forma, fala e defende o que realmente pensa, principalmente em relação à área da Educação Física. Afirma ter sido uma aluna muito polêmica e questionadora, principalmente no curso de formação superior, e pensou até em abandonar o curso de Educação Física, por não estar correspondendo às suas expectativas para sua formação docente. Ela o vê como um curso voltado para a execução prática dos movimentos relacionados às disciplinas e descontextualizado de uma visão crítico-reflexivo-formativa. Considera-se uma professora democrática e, nesse contexto, deu vários exemplos e falou muito da condução de suas aulas. Destaca sempre a importância da continuação dos estudos, da leitura para a formação do/a professor/a. Procura trabalhar com meninos e meninas em suas aulas, mesmo não tendo recebido esse tipo de formação. Coursou a Educação Física em uma instituição particular (1986-1988). Possui pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia do Movimento (2002-2004). Trabalha na área há 25 anos, 15 desses dedicados à rede municipal. Trabalha também em uma academia com aulas de ioga. Na rede, ministra aulas para 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental.

g) A Educação Física era o caminho o qual eu achava que eu ia ser feliz e era um jeito de eu oferecer e propiciar que outras crianças fossem também felizes [...]. (JOANA)

Joana, 50 anos de idade. Uma pessoa calma, tranquila, dedicada e apaixonada pela área, além de ser muito comunicativa. Próximo de se aposentar, demonstrou certa aflição com o futuro da disciplina Educação Física nas escolas, considerando o desinteresse de muitos/as alunos/as pela prática. Entregou-se ao processo de rememoração, sem se preocupar com o tempo. Foi uma mulher transgressora em relação ao gênero desde a sua infância, sempre muito envolvida e apaixonada por atividades físicas, esportivas, brincadeiras e jogos. Escondido do pai e da mãe, que predeterminavam brincadeiras de que ela podia ou não

participar, brincava na rua, com os colegas, de algumas atividades “proibidas”. O esporte e o exemplo de sua professora na Educação Física escolar a conduziram para a área. No ensino superior, a divisão de gêneros e a predeterminação de conteúdos continuaram, e ela aponta lacunas em sua formação também por essa divisão. Hoje se sente realizada, e enfatizou várias vezes que a Educação Física sempre a fez muito feliz, por isso não teve dúvida em escolher a profissão. Pretende, ao atuar, fazer outras pessoas felizes também. Ademais, Joana foi professora de Frida, que também participa desta pesquisa. Coursou sua formação em uma universidade particular entre os anos de 1981 e 1983. Joana ainda cursou a faculdade de Pedagogia e uma especialização *lato sensu* em Gestão Escolar. Trabalha na área há 26 anos, 10 dos quais dedicados ao ensino na rede municipal. Além da rede municipal, Joana trabalha na rede estadual de ensino. Ministra aulas na rede municipal para 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental.

h) Eu acreditei em uma Educação Física e eu consigo trabalhar nessa Educação Física que eu acreditei. Infelizmente a questão financeira não deixa o professor realizado [...] (DENISE)

Denise, 49 anos de idade. Sorridente, receptiva e muito acessível. É apaixonada pela dança, pelo movimento, como também pelas ginásticas de academia, as quais foram motivações para a escolha do curso. Fala com paixão das suas experiências dentro da área. Durante sua formação, a separação de meninos e meninas se fez presente, na fase escolar e no ensino superior. Hoje, em suas atividades docentes, procura trabalhar com aulas conjuntas, com os mesmos conteúdos, procurando desconstruir com os alunos e as alunas a generificação dos conteúdos. Denise enfatiza que busca ampliar as possibilidades de experimentar, em suas aulas, uma Educação Física bem diferente da que foi por ela vivenciada, sem restringi-la ao conteúdo esporte. Denise se revela feliz e realizada como professora, ao mesmo tempo em que enfatiza a decepção e a tristeza ser essa área tão desvalorizada financeiramente. E, como revelou Ana, Denise foi sua professora na fase escolar. Coursou a faculdade de Educação Física em uma universidade particular (1982-1984). Possui pós-graduação em Dança e Consciência Corporal (2008-2010), trabalha na área há 26 anos, sendo 22 na rede. Complementa sua renda com aulas de Educação Física escolar em outro município. Ministra aulas na rede municipal para 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

i) *Eu me vejo hoje como um professor de Educação Física para o Fundamental I¹⁷, um ótimo professor de Educação Física para Ensino Fundamental I. (RICARDO)*

Ricardo, 35 anos. Demonstrou ser uma pessoa muito acessível. Professor há pouco tempo na rede municipal, enfatizou várias vezes durante a entrevista a sua satisfação em poder trabalhar com a Educação Física escolar principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e afirma se identificar muito com a faixa-etária e ser um ótimo professor. Em vários momentos demonstrou e enfatizou a sua paixão e seu envolvimento com o esporte. Foi atleta e técnico de uma modalidade esportiva. Dessa forma, o esporte foi sua motivação para buscar e atuar na área. Entretanto, ao realizar estágio com aulas de Educação Física escolar em uma escola particular, mudou seu interesse de atuação. Diz-se realizado na rede municipal e destaca que trabalha com meninos e meninas juntos em quase todos os conteúdos, mesmo não tendo passado por essa vivência enquanto criança. Coursou Educação Física em uma faculdade particular (licenciatura e bacharelado – 2001-2005) e relatou que suas expectativas em relação ao curso eram maiores do que as vivenciadas por ele. Possui pós-graduação *lato sensu* em Fisiologia do Exercício de 2005-2007. Atua na área há 13 anos e na rede municipal há 8 meses. Além da rede, Ricardo trabalha em uma escola particular em outro município. Na rede municipal, ministra aulas para 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

j) *Eu era muito levada, gostava de estar no meio dos meninos [...] eu cheguei até fugir de casa, algumas vezes escondida, apoiada só pela minha mãe para eu poder ir competir [...]. (CRISTINA)*

Cristina, 49 anos de idade. A princípio parecia muito séria, reservada, mas depois se mostrou uma pessoa simpática, comunicativa e disposta a contribuir com a pesquisa. Viveu a infância e a adolescência imersa nas atividades físicas, em jogos, brincadeiras e competições esportivas. Para isso, teve que transgredir as barreiras e os preconceitos de gênero, principalmente vindos de seu pai, que não via com bons olhos sua filha praticar esportes. Buscou a Educação Física como profissão, pela sua paixão pelo esporte. Sobre a formação profissional, ela relata que poderia ter aproveitado mais. Toda a sua vivência, desde a Educação Física escolar até a formação superior, foi separada por gêneros. Hoje ela procura trabalhar com meninos e meninas na mesma aula, com os mesmos conteúdos. Estudou Educação Física em uma universidade particular (1984-1986). Possui duas pós-graduações

¹⁷ O professor se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

lato sensu, especializações estas que, segundo ela, foram feitas um pouco mais tarde por estar casada. Porém, após o falecimento de seu esposo, ela resolveu se dedicar ao estudo e cursou uma pós-graduação na área de Atividade Física e Qualidade de Vida (2001-2002) e outra em Psicopedagogia (2007-2008), ambas em universidade pública. Atua na área há 27 anos e há 14 na rede municipal. Também já trabalhou 14 anos em uma escola particular do município e atualmente atua ainda na rede estadual de ensino. Ministra aulas na rede municipal para 4º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

k) Eu acho, então, que o preconceito não está na escola, o preconceito está na casa dessas crianças e nem com as crianças, porque as crianças não tem preconceito, quem tem o preconceito são os adultos hoje [...]. (MARILDA)

Marilda, 47 anos. Alegre e comunicativa. Fala com muita paixão sobre o seu trabalho. Possui várias experiências dentro da área da Educação. Já foi diretora, coordenadora de escolas, mas se realiza mesmo como professora, na sala de aula, junto dos alunos e das alunas e diz ser uma pessoa muito próxima deles/as, sendo considerada, muitas vezes, brava, mas amiga também. Sempre procura trabalhar os conteúdos das aulas com meninos e meninas, sem exclusões. Mesmo não tendo recebido esse tipo de formação em sua trajetória escolar e em algumas disciplinas da formação superior, acredita na importância desse tipo de trabalho e diz que não tem problemas com isso no decorrer das aulas. Enfatiza que o preconceito existente nas aulas vem, muitas vezes, da educação familiar, dos adultos.

Cursou Educação Física, com conclusão em 1987, em uma universidade particular e também cursou a faculdade de Pedagogia. Possui quatro cursos de pós-graduação *lato sensu*: Gestão Educacional; Psicopedagogia; Libras; Gestão e Metodologia em Educação (a distância). Está cursando MBA em Gestão de Pessoas em uma faculdade particular e iniciando uma Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado em uma instituição pública. Trabalha na área há 25 anos, na rede municipal há 13 anos. Ministra aulas na rede municipal para 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Além da rede municipal, trabalha em uma faculdade particular com aulas no Ensino Superior para o curso de Pedagogia.

l) Sou um professor meio doido, trago o violão para sala pra cantar para criançada e tudo mais. (EDUARDO)

Eduardo, 28 anos de idade. Demonstrou ser receptivo, acessível e direto com as palavras. Narrou não ter tido uma experiência muito positiva com a Educação Física escolar, era atleta de natação e atletismo e nunca se identificou muito com os esportes com bola. A

Educação Física surgiu em sua vida em razão do gosto pelos esportes, mas também em meio a dúvidas entre outras profissões. Eduardo disse que se surpreendeu dentro do curso de formação: seu interesse e sua identificação primeiramente estavam voltados para a área de treinamento, para o esporte de alto rendimento; entretanto, se viu muito mais imerso nas discussões e nas propostas que envolviam a área pedagógica, escolar. Dessa forma, procura inovar e trazer para sua prática atividades diferentes para meninos e meninas, a exemplo da música, das atividades circenses, entre outras. Formou-se em uma universidade pública. Cursou licenciatura (2004-2007) e bacharelado (2010-2013). Não possui pós-graduação e não trabalha em outro local além da escola. Trabalha na área há sete anos e na rede há seis anos. Ministra aulas na rede municipal para 4º, 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

m) [...] *Eu não vivenciei turmas mistas, portanto, quando eu vim para minha vida profissional, foi um desafio[...]* (MARIANA)

Mariana, 47 anos de idade. Comunicativa, sorridente, receptiva, direta com as palavras. Ministra aulas na mesma escola da rede municipal de ensino há 22 anos. Na verdade, começou junto com a escola e fala com muita emoção e propriedade daquele espaço, das conquistas, do envolvimento dos professores e das professoras que ali estão ou que por ali passaram e contribuíram com a edificação da instituição. Sente-se feliz e satisfeita em atuar nessa escola: enfatizou que possui espaço adequado e vários materiais para o desenvolvimento de suas aulas, além de autonomia para desenvolver suas atividades. A dança e a ginástica são conteúdos da área que marcaram a vivência corporal dessa professora, que se recorda com carinho das suas experiências na Educação Física escolar e da sua professora da época. Aulas separadas por gênero constituíram sua formação desde o Ensino Fundamental – nas aulas de Educação Física escolar, até a Educação Superior –, o que fez várias vezes a professora enfatizar as dificuldades encontradas para conseguir trabalhar com ambos os gêneros em suas aulas. Cursou Educação Física em uma universidade particular (1984-1986). Possui pós-graduação *lato sensu* em Dança e Expressão corporal, concluída em 2009. Ministra aulas para 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

n) [...]Na minha aula eu procuro trabalhar jogos, brincadeiras, dança, ritmo em conjunto com todos e só há separação no caso esportivo seguindo a norma do próprio esporte[...]. (RAFAEL)

Rafael, 32 anos de idade. Uma pessoa acessível, mas reservada. Teve uma experiência rica com atividades esportivas, jogos e brincadeiras. Relatou não ter muita habilidade com determinadas práticas na fase escolar; entretanto, participava de equipes de treinamento e sempre se sentiu motivado – e foi também motivado pelos/as professores/as. Sua intenção era trabalhar com o esporte, na parte técnica e de preparação física, principalmente com o futebol, e isso foi alcançado. Como professor, procura trabalhar com meninos e meninas, mesmo tendo a sua formação marcada pela separação de gêneros, principalmente no ambiente escolar, mas, em se tratando do esporte como conteúdo das aulas, a separação de meninos e meninas ainda existe, e a justificativa ainda está amarrada nas questões de habilidade, biologia e de atendimento às regras do esporte, que se divide em masculino e feminino. Rafael cursou Educação Física em uma instituição particular de ensino nos anos de 2000 a 2003. Possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar, com conclusão em 2008. Trabalha na área da Educação Física há dez anos. Na rede municipal atua há seis anos: quatro como eventual e contratado e dois como concursado. Ministra aulas na rede municipal para 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

o) Sou super-realizado.[...] Almejo estudar mais, fazer doutorado e ter essa realização de ser doutor, no sentido de ter um maior aprofundamento nos estudos, além de dar aula em uma universidade federal, estadual, alguma coisa nesse sentido. (RODRIGO)

Rodrigo, 30 anos de idade. Pessoa acessível, sorridente, comunicativa, bem humorada. Relatou ser bem próximo dos/as alunos/as e muito brincalhão, e, às vezes, esse seu jeito de ser acaba interferindo no relacionamento professor-aluno/a, *extrapolando* limites, principalmente no que diz respeito aos/às alunos/as em relação a ele. Rodrigo narrou ter vivido uma infância estigmatizada por preconceitos pelo padrão de corpo; ter vivenciado a Educação Física tardiamente, por receio de seu pai e sua mãe de deixá-lo ir para a escola sozinho; e, ainda, ter alimentado dois sonhos: ser pagodeiro ou atleta de voleibol. A Educação Física surgiu na vida de Rodrigo ao não conseguir realizar esses dois sonhos, e se sente muito realizado dentro da área, algumas vezes desmotivado com questões pontuais que surgem no decorrer da carreira. Cursou Educação Física em uma universidade particular (2001-2004). Possui pós-graduação *lato sensu* em uma instituição pública em Educação Física escolar (2005-2006) e pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação Física (2007-2009) e

ainda almeja cursar doutorado e ser professor de uma universidade pública. Trabalha na área há 12 anos e na rede municipal há 2 anos. Atua em uma faculdade particular, com aulas no curso de Pedagogia, há 4 anos, e em outra faculdade particular também com o Curso de Pedagogia, há 2 anos. É professor da rede estadual de ensino há 8 anos. Ministra aulas na rede municipal para 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Ampliando o olhar, podemos considerar que a maioria dos/as entrevistados/as é composta de pessoas que já estão atuando na área e na rede há mais de uma década, ou seja, já trazem uma bagagem vasta de experiências e vivências dentro da área e da realidade escolar, o que fortalece o campo de análise. Além disso, muitos/as continuaram (e continuam) a sua formação/qualificação com cursos de pós-graduação, procurando manter-se atualizados e sempre renovar a sua prática pedagógica.

Muitos dos/as professores/as entrevistados/as não especificaram se estudaram em escolas públicas ou particulares; somente em algumas das narrativas encontramos menção, de forma rápida, sobre essas questões. Mas, pelo fato de eles e elas terem estudado no estado de São Paulo, esses/as podem, sim, ter vivido a fase de escolarização em escolas estaduais, em sua grande maioria.

Outro fato relevante são os períodos nos quais eles/as fizeram o curso de Licenciatura em Educação Física: alguns na década de 1980, outros na de 90 e nos anos 2000, o que contribui para uma análise, por meio de seus discursos, da formação nessas três décadas, considerando o final do século XX e o início do século XXI.

Interessante também considerar que foi a partir da década de 1980 que a Educação Física começou um movimento na tentativa de se desvencilhar dos modelos mecanicista e de aptidão física arraigados durante a história. Portanto, a análise da formação explicitada pelas narrativas dos/das entrevistados/as favorece o entendimento de como a formação na área se estruturou a partir das mudanças na visão de mundo, de corpo e de movimento, principalmente no que diz respeito às relações de gênero.

Avalio que o campo de análise permite uma investigação com rigor, considerando o grupo selecionado, com toda sua relevância temporal, as bibliografias e as técnicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1.4 As transcrições e a análise dos dados

“Na passagem da entrevista de forma oral para a escrita, a transcrição constitui a primeira versão escrita do depoimento [...]” (ALBERTI, 2013, p.282). As transcrições das

entrevistas “[...] trabalho longo e exaustivo”, como afirmam Meihy e Ribeiro (2011, p.107), foram realizadas e revisadas por mim.

Após a coleta dos dados, ou seja, o registro das narrativas em gravador, cada entrevista foi novamente ouvida, para observar se não havia ocorrido nenhum erro durante a gravação e se estava audível. Uma vez constatado que o material estava perfeito para análise, iniciei o processo de transcrição.

A transcrição foi realizada com toda atenção e cuidado que exige esse processo, que considero muito difícil e demorado, porque, além de passarmos para o papel a fala de cada uma/um das/os entrevistadas/os, temos o dever de não perder o entorno dessa fala, as emoções, os desvios no olhar, as incertezas, a ansiedade e o próprio processo de memorização que traz ao corpo as expressões que clarificam e/ou escamoteiam o que se diz. Isso porque “não apenas as palavras valem por si, aliás, elas só têm valor pelas ideias, conceitos, emoções que contenham” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.108).

Trata-se de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. Por sua importância, é necessário que todos os esforços se dirijam para a qualidade do trabalho produzido, o que significa ser fiel ao que foi gravado[...]. (ALBERTI, 2013, p.282-283)

Após os relatos orais serem registrados na linguagem escrita, ainda existe a necessidade da conferência daquilo que foi escrito em relação ao que foi narrado. Portanto, após todo o processo de transcrição, realizei a leitura de cada uma das entrevistas, ao mesmo tempo em que as ouvia novamente, no intuito de verificar e identificar possíveis erros que poderiam ter ocorrido durante o processo. “Isso implica constantes pausas, retrocessos e interrupções na escuta da gravação. É por isso que o tempo de realização desta etapa ultrapassa e muito o tempo de duração da gravação” (ALBERTI, 2013, p. 293-294). A mesma autora estima em média cinco horas de revisão para uma entrevista com duração de uma hora (ALBERTI, 2013).

Após o processo de transcrição e conferência, foram realizadas novas leituras do material, buscando interpretação e compreensão das narrativas, o que contribuiu para um aprofundamento nos temas pertinentes, revelados nas narrativas.

Não obstante, precisamos considerar que as narrativas coletadas pelo método da História Oral sofrem modificações, “[...] na medida em que, para chegar ao leitor, passam por inúmeras interferências” (CAMARGO, 1991, p.23). E a autora explicita:

Em primeiro lugar, o trabalho depende da intervenção de um entrevistador que coleta e apresenta uma versão das histórias que reuniu, em segundo

lugar, os depoimentos devem ser vistos como um ponto de intersecção entre dois sujeitos: o entrevistado e o entrevistador, que trazem bagagens culturais diferentes, onde se mesclam as perguntas de um e as memórias do outro, como cada um se vê e vê o outro, as palavras de um e as hesitações do outro. (CAMARGO, 1991, p.23)

Isso significa que o entrevistador reinterpreta os fatos narrados, a partir da sua própria história e dos objetivos do estudo, sem que se perca o sentido original. Essa interpretação será feita pela leitura do material coletado, “tendo em vista uma ‘referência de verdade’” (ABRAHÃO, 2004, p.221), para compreendermos o objeto de estudo, considerando: a “perspectiva pessoal/social” dos sujeitos da pesquisa – “que representa as individualidades”, como também “[...]a perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras” (ABRAHÃO, 2004, p.221). O que vem a público é um texto trabalhado, sem perder o sentido original, visando à melhoria do texto, facilitando a leitura, possibilitando uma melhor compreensão do que o/a entrevistado/a narrou (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

Após o processo da transcrição até a transcrição¹⁸ das entrevistas, iniciei a análise dos dados, que relacionou as informações obtidas nas narrativas com o referencial teórico pertinente à análise. Essa metodologia permitiu um melhor entendimento das memórias apresentadas e de todo cenário no qual tais relatos ganham vida, por estarem contextualizados do ponto de vista histórico, cultural e social.

Com esses dados, espero escrever aqui uma nova história de outras histórias, uma história que pode mudar e dar novo sentido e significado a outras tantas, no que diz respeito à Educação Física e à formação de professores e professoras.

¹⁸ Termo usado por Meihy e Ribeiro (2011) para se referir ao texto recriado, da transformação do oral em escrito.

2. CORPO, GÊNERO E IDENTIDADES EM MOVIMENTO NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO FAMILIAR.

O movimento do ser humano é constantemente vigiado e controlado. O gesto, o olhar, o tom de voz, as roupas, os acessórios são práticas culturais marcadas por determinações de gênero ou por nossa compreensão sobre cada gênero. Os movimentos que constituem o ser humano e que são por ele constituídos são cravados nessa percepção de mundo.

Isso porque, dentro da nossa sociedade, a cultura trata de demarcar e categorizar o espaço e as possibilidades de cada ser humano. Não obstante, além de demarcar o espaço, ela também atribui uma polaridade que se origina na diferença percebida na carne, no corpo biológico, por meio de vários discursos do saber. Essa diferença se apodera do corpo enquanto desigualdade e conduz e delimita as possibilidades desses seres humanos na sociedade.

Dessa forma, podemos dizer que o corpo está diretamente imerso em um campo político no qual as relações de poder imperam sobre ele, investindo, demarcando, dirigindo, supliciando, sujeitando este corpo dentro de determinados interesses (FOUCAULT, 2013).

Os corpos são muito complexos para dar respostas claras sobre a diferença entre os sexos. Ao procurar uma explicação simples e clara sobre o sexo, percebe-se que “o sexo não é uma categoria física pura” (FAUSTO-STERLING, 2001, p.19). “Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas ideias sobre o gênero” (FAUSTO-STERLING, 2001, p.19).

Não podemos afirmar que é isto ou aquilo. Existem nuances de diferença, e “rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social” (FAUSTO-STERLING, 2001, p.15). A ciência pode até nos ajudar nessa polaridade homem e mulher, mas são as crenças sobre o gênero que podem definir nosso sexo. “Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo” (FAUSTO-STERLING, 2001, p.15).

Nessas tramas das relações de poder estabelecidas no contexto sociocultural, o corpo, em sua dimensão biológica, é entendido como determinante para diferenciar e estabelecer um dualismo antagônico, atribuindo um sentido de valoração e de comparação entre os lados.

Agenciamos o corpo, sempre tentando situá-lo e estabelecê-lo em um dos lados da “balança”. A intenção é determinar, controlar, vigiar¹⁹ esse ser humano, para que ele se enquadre no que é aceito e esperado para o seu gênero, a partir do seu sexo.

Isso significa que a compreensão da constituição anatômica, fisiológica e biológica do corpo vai ser essencial (e, porque não dizer, determinante) não só para as possibilidades de capacidades físicas e habilidades motoras tão salientadas no cenário da Educação Física, mas também para a constituição desse sujeito na sociedade, para o empoderamento desse ser na nossa cultura.

(Desa)percebidamente, vivemos aquilo que foi produzido, falado e determinado, muitas vezes sem questionar. Moldamos e remoldamos o corpo a partir de várias práticas discursivas (HALL, 2009). Os aspectos sociopolíticos, socioeconômicos, socioculturais têm uma influência direta na constituição desses corpos, pois “[...]os corpos ganham sentido socialmente” (LOURO, 2010, p.11).

Bourdieu (2007) ressalta que, por meio de rotinas, de normas e práticas aparentemente corriqueiras que são convertidas em habituais, a cultura se corporifica. Isso porque o corpo é construído pelo mundo social, em um trabalho de formação permanente. Pode-se apreender também dessa ideia que gênero e sexualidade precisam de corpo, tanto masculino quanto feminino, e o aspecto sociocultural é o produtor desses corpos.

Compreendo as ideias de Bourdieu, e relaciono-as com o conceito de “performatividade”, apresentado por Judith Butler (2010, p.154) como uma prática reiterativa e contextual na qual o discurso “produz efeitos que ele nomeia” e se materializa no corpo. No corpo (matéria), pelo efeito do poder, as normas regulatórias socialmente construídas vão ser materializadas, tais quais as de gênero.

Butler (2010, p.154) ainda destaca que a “[...]materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta [...]as instabilidades, as possibilidades de rematerialização [...]podem gerar rearticulações [...]”.

Ainda trabalhando na ideia dos corpos, do poder e das normas regulatórias, Butler (2010, p.154) afirma:

¹⁹ Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e punir* (2013), fala da vigilância, do poder exercido sobre o corpo e se refere à alma como uma realidade produzida permanentemente em torno, na superfície e no interior do corpo pelo poder que vigia, que treina, que corrige, principalmente os que são fixados a um aparelho de produção (escolares, crianças, outros) e que são controlados durante toda a existência. Entendo nossa cultura e sociedade como aparelho de produção de corpos por meio de um saber-poder que age tal qual a alma ressaltada por Foucault, um saber que molda e controla o corpo. “A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 2013, p.32).

[...]o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder. Não se pode de alguma forma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Em vez disso, uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida interior do domínio da inteligibilidade cultural.

Considerando as questões iniciais abordadas, que trazem análise da categoria gênero, se faz necessário entender a gênese do conceito sob o ponto de vista da Ciência. Com esse propósito, pontuarei alguns trechos importantes da história da luta dos movimentos feministas, passando pelo conceito e pela constituição das identidades.

2.1 Apontamento sobre a história, o conceito e a identidade de gênero

Em resposta ao movimento de opressão e invisibilidade que demarcou a história de vida das mulheres e interferiu e ofuscou a História do Ocidente, colocando a mulher como sujeito oculto, observamos, na virada do século XIX, um movimento social feminista contra a discriminação e a favor dos direitos das mulheres (LOURO, 1997).

Esse movimento, também conhecido como sufragismo ou “primeira onda”, buscava a igualdade, reivindicava a extensão do voto às mulheres, bem como oportunidades de estudo, acesso a determinadas profissões, reorganização familiar (LOURO, 1997). O movimento sufragista se iniciou no Brasil 1890 com a Proclamação da República e só terminou com o direito ao voto estendido às mulheres, publicado na Constituição de 1934 (MEYER, 2003). “O movimento é, pois, desde essas origens, multifacetado: de muitos e diferentes grupos de mulheres e de muitas e diferentes necessidades” (MEYER, 2003, p.12).

O grande esforço da primeira onda do feminismo foi o de questionar, refletir, procurando desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina; isso se dando na arena da luta pelo sufrágio universal. Ou seja, tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental democrática da igualdade política entre os sexos (articulada evidentemente à dimensão universal). Em que se pese a importância desse debate [...], infelizmente o que acaba por ‘restar’ para o senso comum o mais rasteiro desse primeiro e corajoso movimento foi a sua própria descaracterização em que o feminismo passou a ser equiparado pelas ‘forças hegemônicas’ que pretendiam deslegitimar com várias categorias degradantes ao ser mulher: “mal amadas”, “infelizes”, “mal-cheirosas”, “feias” *and so on*. (MATOS, 2008, p.338, destaques da autora)

Após a “primeira onda”, as feministas, ao final da década de 60, buscaram adentrar em questões que iam além das preocupações sociais e políticas. Este movimento, também denominado de “segunda onda”, procurou avançar nos desdobramentos de suas lutas e começou a se dedicar às construções teóricas. Dessa maneira, “o ‘conceito’ de gênero será, teoricamente, um divisor de águas para uma outra fase distinta dessa primeira, e anunciador, de certa forma [...], de uma segunda onda do próprio feminismo” (MATOS, 2008, p.338).

Travou-se, então, um debate entre estudiosas e militantes e entre críticos, o conceito de gênero começou a ser engendrado e problematizado (LOURO, 1997). Essa segunda onda “passou a valorizar significativamente mais o diferencialismo e a afirmação política das diferenças (identitárias substantivamente, mas não apenas elas) do que propriamente a igualdade e o igualitarismo” (MATOS, 2008, p.338).

Louro (1997, p.15) destaca o ano de 1968 “como marco da rebeldia e contestação”, pois já aconteciam manifestações e protestos na França, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha, demonstrando a insatisfação com os arranjos sociais e políticos e seus desdobramentos, com movimentos específicos e eventuais solidariedades. No Brasil, a segunda onda também se configurou nos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e da redemocratização da sociedade no início dos anos 80 (MEYER, 2003).

Foi nessa esfera que algumas obras clássicas serviram de anteparo para esse novo cenário de contestação e transformação; entre elas, podemos citar *Le deuxième sexe, O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado em 1949, a qual apresenta a conhecida constatação: “Não se nasce mulher, torna-se”, que norteou (junto com outras obras) os estudos de gênero (KYRIAKOS, 2007; LOURO, 1997; MATOS, 2008)

“[...] *O segundo sexo*, exerceu forte influência no movimento feminista a partir da década de 60, bem como no que mais tarde veio a ser compreendido como estudos de gênero” (ALTMANN, 2015, p.22).

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção do conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a qual mulheres tinham sido historicamente submetidas. (MEYER, 2003, p.12)

Nesse cenário de lutas pela visibilidade e por direitos, a categoria gênero vai se constituindo, na Ciência, como um conceito fundamental, e é por meio das feministas anglo-saxãs que gênero (*gender*) se desvincula do conceito de sexo (*sex*), a partir da década de 70 (LOURO, 2010; MEYER, 2003).

Em sua complexidade, o conceito de gênero, no intuito de problematizar os termos “gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “corpo”, passou a ser objeto de estudo de pesquisadoras pós-estruturalistas. Algumas delas, como Louro (1997), Nicholson (2000) e Scott (1995), são apresentadas aqui neste trabalho, além de alguns/algumas outros/as autores/as que se basearam (e ainda se baseiam) também nesses estudos.

Começo utilizando o conceito de gênero na formulação proposta por Joan Scott (1995, p. 86), que define gênero como “[...]um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Esse conceito aparece como categoria de análise na Ciência, em contraposição ao determinismo biológico, que carregava premissas de comparação e inferiorização da mulher em relação ao homem, a partir de diferenças biológicas. As diferenças próprias da anatomia sexual dos corpos foram, historicamente, se constituindo em justificativas para desigualdades, obscurecendo sua grande parcela de construção histórica, social e cultural (ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010). Scott (1995, p. 75, autoria do grifo) ressalta que o conceito de gênero é também

[...]utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação feminina [...] “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Ainda sobre o conceito de gênero, Louro (1997, p.22) traz um elemento importante à análise, quando destaca que “[...]não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

Também Matos (2008) fala da emergência do gênero para denunciar e desmascarar sistemas de opressão, principalmente nas ciências humanas, sejam eles de ordem econômica, geracional, racista e sexista, que estão instalados há séculos em diferentes tempos e espaços e condições humanas.

Os estudos de gênero desafiam a noção de que a biologia é a única determinante na construção dos femininos e masculinos, ou seja, questionam a ideia de que exista uma “essência feminina” e uma “essência masculina”. Considerando que “não se nasce mulher”, mas, antes, “torna-se mulher”, podemos pensar em inúmeros processos de aprendizagem e repetição de movimentos, posturas, expressões, sentimentos, que, ao longo da vida, produzem homens e mulheres, o que possibilita também pensar a diversidade

de construções de femininos e masculinos. (ALTMANN, 2015, p.22, grifos da autora)

A sociedade forma a personalidade, o comportamento e o modo como o corpo se apresenta nela, ou seja, há uma interpretação social. “[...]Mas se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o ‘sexo’ não pode ser independente do ‘gênero’, antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero” (NICHOLSON, 2000, p.09-10).

É preciso colocar “o gênero” no campo relacional para a análise, pois é no contexto das relações sociais que se constroem as relações assimétricas de igualdade entre os sujeitos e as relações de poder. Dentro dessa perspectiva, vão também se delimitando espaços sociais a partir das representações que são internalizadas e tidas como verdades absolutas. É preciso entender o gênero como algo construído (em cada sociedade, em determinada cultura e momento histórico) e não como algo biologicamente constituído e herdado (LOURO, 1997).

Faz-se necessário entender as questões biológicas e anatômicas como uma condição da existência humana, as quais nos colocam em um patamar de igualdade referente à espécie, mas diferentes como corpos. Dessa forma, os estudos de gênero buscam desmistificar a ideia da diferença reconhecida como desigualdade, pois é essa diferença que contempla a condição humana, e não deve ser entendida como desigualdade, seja intergêneros, seja intragêneros.

Sampaio (2002, p. 93) acrescenta que,

[...]além de considerar gênero como uma categoria de análise, é importante considerá-lo uma categoria histórica. Pois não há sociedade que não elabore imagens vinculadas ao masculino e ao feminino, e essas construções são datadas e contextualizadas. As ações humanas não são apenas fruto de decisões racionais, mas se estruturam a partir do imaginário social com seus simbolismos que subsistem nas culturas.

O conceito de gênero pretende, então, descortinar as diferenças entre os sexos, dadas e ancoradas como desigualdades. Nessa relação, a cultura ocidental, partindo de uma visão androcêntrica²⁰ de mundo, da ideologia patriarcal²¹ e do pensamento dicotômico²², tratou de fortalecer um binarismo antagônico que sobrepõe um dos lados em detrimento do

²⁰ Moreno (1999) ressalta que o androcentrismo considera o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas. Como o único “válido” em nosso mundo e capaz de governar, criar leis e justiça.

²¹ Entende por ideologia patriarcal “[...] um conjunto de ideias que justificam a organização da sociedade em torno do poder do homem” (TELES, 2003, p.174).

²² Segundo Louro (1997), o pensamento dicotômico se apresenta em nossa sociedade com o caráter de oposições binárias permanentes: masculino/feminino; público/privado; homem/mulher, teoria/prática. Louro (1997) cita ainda que essa dicotomia marca a superioridade do primeiro elemento em relação ao outro.

outro. Nessa divisão, o lado no qual se encontra o ser humano do sexo masculino é o mais valorizado, sendo, assim, considerado como uma base universal para os demais seres humanos.

Para Scott (1995), o conceito de gênero pode ser dividido em duas partes interdependentes: a primeira diz respeito à compreensão do gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). Essa primeira parte pode ser dividida em subpartes, que abrangem os valores/símbolos/significados que atuam no imaginário social: os símbolos culturais, os conceitos normativos, a fixidez e a identidade subjetiva (SCOTT, 1995).

No que diz respeito às subpartes, o primeiro elemento do conceito “são os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo de mulher” (SCOTT, 1995, p.86). O segundo elemento são os conceitos normativos que “são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas e tipicamente tomam forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e feminino” (SCOTT, 1995, p. 86). O terceiro elemento diz respeito a explodir com a noção de fixidez, questionando sobre “a aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social” (SCOTT, 1995, p. 87). E o quarto e último elemento se refere à identidade subjetiva, e, segundo Scott (1995, p. 88), é preciso “examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substancialmente construídas” e vivenciadas em qualquer atividade, instituições, organizações e representações sociais, levando em consideração os conceitos e os pré-conceitos da linguagem simbólica e do imaginário social (SCOTT, 1995).

Já a segunda parte do conceito nos possibilita compreender como o gênero é uma forma primária de significar relações de poder (SCOTT, 1995). Nessa parte, a discussão do poder é importante para questionar como o gênero constitui as relações entre os grupos sociais, às quais o poder é intrínseco. A concepção de poder, importante ao presente estudo, pode ser sinteticamente afirmada desse modo, como ressalta Scott (1995, p. 88):

[...]o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.

Corroborando as definições de Scott, podemos afirmar que as relações de gênero estão marcadas por oposições binárias, que podem gerar na cultura o predomínio de um dos

sexos em detrimento do outro, carregando ambos de símbolos e representações que têm um dualismo assimétrico, muito embora se possa reconhecer que tais construções culturais não são estáticas e imutáveis.

Louro (1997), tendo como referência os estudos de Scott (1995), sinaliza que é necessário desconstruir o sentido permanente fixado nas oposições binárias, principalmente no que diz respeito ao masculino/feminino, ou seja, esse pensamento dicotômico e polarizado sobre gênero, homem e mulher, dentro de uma lógica de dominação/submissão.

O dualismo construído sobre uma base, aparentemente, apenas de ordem biológica, invade a cultura e estabelece “modelos” a serem seguidos. Esses “modelos” internalizados por homens e mulheres conferem às relações sociais uma naturalidade que dificulta a percepção ou mesmo a indagação acerca dos processos históricos e culturais que estão no entorno das representações das feminilidades e masculinidades.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p.32)

As dimensões biológicas, culturais e sociais precisam ser suscitadas na constante de entender o ser humano, homens e mulheres. “As construções e expressões das diversas masculinidades e feminilidades são variáveis e não universais, elas estão diretamente ligadas a outros aspectos tais como: o momento histórico, classe e situação social, religião, etnia, etc.” (CARVALHO, 2003, p.59).

As relações de gênero são históricas, estão imersas nas transformações sociais e em constante mudança. Dessa maneira, os seres humanos vão mudando também as suas formas de viver e de construir identidades, sejam elas de gênero, sexuais, entre outras.

“A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas desta cultura [...]”. (LOURO, 2010, p.11) Dessa maneira não podemos deixar de considerar que “[...]as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (p.11).

Se tanto o gênero quanto a sexualidade só são entendidos e concebidos a partir do corpo, entende-se que esse corpo ao qual me refiro “[...]está preso no interior de poderes

muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2013, p.132).

A relação corpo-gênero, então, também precisa ser compreendida dentro dos laços desse jogo de poder, e não de uma forma essencialista, como natural. Segundo Foucault (2010, p. 117), “[...]a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o esforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”.

“Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstâncias” (LOURO, 2010, p.14).

Deduzimos uma identidade de gênero, por exemplo, a partir de marcas biológicas; entretanto, precisamos considerar essa condição muito mais complexa, e deduzir dessa forma seria lançar olhar equivocado, na medida em que os corpos são produzidos e constantemente alterados pela cultura. O mais correto seria lançar a questão: Como determinada característica passou a ser identificada como “marca” da identidade e quais os significados atribuídos a essa marca, considerando o momento histórico e a cultura?

Os estudos de gênero estruturam-se a partir dos estudos das relações sociais de poder, que estão presentes nas diversas esferas: culturais, acadêmicas, científicas, afetivas, familiares entre outras, vividas por homens e mulheres em determinados tempos e espaços. A análise de tais relações procura entender os processos de subordinação, opressão ou os de resistência gerados pelas condições, não apenas de gênero, entre outras existentes em nossa sociedade. Pode-se considerar que, ao focalizarmos a organização social das relações entre o ser homem e o ser mulher, estamos constantemente tangenciando outras relações sociais de poder (LOURO, 1997).

São essas construções sociais que, em um determinado tempo histórico, em uma determinada cultura, constituem as identidades e, conseqüentemente, apresentam seres humanos diferentes. Entretanto, não se pode entender a diferença como desigualdade, como um oposto da identidade. A identidade e a diferença caminham juntas, são interdependentes (SILVA, 2009; WOODWARD, 2009).

Foucault (2013, 2015) também afirma que é através do contexto histórico e cultural que as identidades sociais se constituem. Dessa maneira, as identidades de gênero são construídas e reconstruídas incessantemente. O que parece ser conveniente hoje pode não o ser mais amanhã. Estamos sempre (re)articulando as identidades nesse campo de provisoriedade (LOURO, 2010).

Assim, a construção da identidade, em geral, e das identidades de gênero ocorre em um processo de relação social, por meio do qual o ser humano amplia seus conhecimentos e reafirma-se como um ser inconcluso, em uma constante recriação de si e do mundo à sua volta (MELLUCI, 2004; NUNES FILHO, 1997; WOODWARD, 2009).

A constatação do ser humano como inconcluso nos permite trabalhar com a ideia da identidade como provisória, “somos sujeitos de muitas identidades” (LOURO, 2010, p.12). Essas identidades podem nos parecer interessantes, em determinado momento, e perder todo sentido em outro; elas são instáveis, plurais. “Não podemos, portanto, conceber nossa identidade como uma ‘coisa’, como a unidade monolítica do sujeito, pois é um sistema de relações e representações” (MELLUCI, 2004, p.50).

Bauman (2005, p.16-17) faz uma reflexão sobre as instabilidades da identidade, e afirma que as pessoas, ao buscarem a identidade “[...]se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar’ o ‘impossível’: essa questão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no ‘tempo real’, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude”.

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Reconhecer-se em uma identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. (LOURO, 2010, p.12)

“A construção da identidade do sujeito é percebida num processo de diferenciação e mimetização, no contexto de legitimação dos significados culturais, dentro do qual o corpo atua enquanto suporte físico-afetivo-cultural” (ANDRADE; CAMARGO, 2010, p.101).

Para Melluci (2004), o processo de identificação ocorre num mundo de complexidade, de possibilidades e de escolhas que se efetivam como adesão ou combate aos constrangimentos a que os sujeitos estão submetidos. “O eu, não mais solidamente fixado em identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (MELLUCI, 2004, p.15).

Se for verdade que nossa identidade fundamenta-se unicamente em uma relação social e que depende da interação, do reconhecimento recíproco entre nós e os outros, então a identidade contém uma tensão irresolvida e irresolúvel entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros. A identidade comporta uma divergência entre a auto-identificação e a identificação fornecida pelo ambiente externo. (MELLUCI, 2004, p.48)

Esta análise de Melluci permite reconhecer que a identidade não é uma essência, mas um campo de ação social, que é constituída a partir de um conjunto de relações. (ZUZZI; KNIJNIK; BATISTA, 2013). Assim, ao mesmo tempo em que há um processo de “identização²³”, também serão produzidos os círculos de reconhecimento recíproco entre nós e os outros, contidos numa tensão irreduzível e insolúvel entre a definição que damos a nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão. Nesse sentido, os vínculos de pertencimento têm consequências distintas nos aspectos do desenvolvimento individual e coletivo.

A respeito do pertencimento, Bauman (2005, p.17-18) ressalta:

Tornamo-nos conscientes de que “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.

É importante considerar que o masculino e o feminino estabelecem, então, dentro da nossa cultura, barreiras limítrofes do que se pode/quer ser, alcançar, almejar, desejar e de como se comportar. O poder exercido sobre nós e dentro de nós mesmos nos cerceia, nos desvia dos caminhos considerados “obscuros”, novos. Aos corpos que escapam (LOURO, 2003, 2008), a sociedade logo trata de censurar, repudiar e lançar, então, um pré-conceito sobre determinadas formas de viver. São considerados corpos estranhos, em que “[...] o jeito de pensar e de ser não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’ do indecível” (LOURO, 2008, p.08).

2.2 Gênero e identidade: subvertendo fronteiras?

Dentro desse jogo de poder, em que homens e mulheres se olham e não se percebem dentro daquilo que foi determinado para seu gênero, começa uma tarefa desafiadora e, ao mesmo tempo, libertadora, ecoando outros caminhos e possibilidades. E, nesse sentido, encontramos discursos que reafirmam essas considerações, ao exclamar:

Eu sou o menino que meu pai não teve! (FRIDA).

²³ Termo usado por Melluci (2004, p. 48) para se referir ao “caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos”.

Bom, eu sempre fui muito levada. Eu gostava sempre de estar no meio dos meninos, de participar de jogos, brincava muito na rua, eu sempre gostei de esporte. (CRISTINA)

Nunca fui uma menina, sempre fui sapeca assim! (FRIDA)

As falas remetem a uma discussão sobre identidades e a uma aproximação sobre a constituição das identidades, principalmente na “sociedade tardia” ou pós-moderna (HALL, 2006). As concepções de identidades do sujeito na pós-modernidade diferem muito das concepções de identidade do sujeito do Iluminismo e do sujeito sociológico. Para esclarecer isso melhor, usarei os estudos de Hall (2006) e procurarei, de forma bem sucinta, explicar o que o autor diz sobre esses três tipos de sujeitos.

Hall (2006, p. 11) nos mostra que no Iluminismo a identidade era vista como algo que nasce com o sujeito, um “eu central”, um núcleo interior que seguia idêntico e contínuo por toda a vida, um sujeito que era considerado centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. “Essa era uma concepção muito ‘individualista’ do sujeito e de sua identidade (na verdade a identidade dele; já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino)”.

Já o sujeito sociológico emerge da complexidade da modernidade e compreende a identidade como um núcleo interior, mas não autônomo e autossuficiente. Assim, a identidade se forma na relação com os outros. “O sujeito ainda tem um núcleo ou uma essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p.11).

A identidade na pós-modernidade, ou do sujeito pós-moderno, que engloba todos/as nós, é vista como uma “celebração móvel” (HALL, 2006). Assumimos identidades diferentes em diferentes momentos, somos feitos de identidades contraditórias que nos empurram em diferentes direções e, dessa forma, continuamente deslocadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.12)

Sintetizando, quando, nas falas de Frida e Cristina, elas se identificam como “meninos” ou como “sapecas” e por isso dizem que nunca foram meninas, compreendo que isso se refere a resquícios de uma identidade unificada, uma identidade que defende a ideia de um único modo de ser. Voltando um pouco ao que já havia comentado, a cultura se encarrega de dividir e definir um único modo de ser homem e ser mulher em nossa sociedade. Ela dita

que, para ser mulher, seu corpo físico precisa apresentar determinadas características e seu comportamento não pode exceder “os limites” do contorno de seus corpos.

A exemplo disso, a sociedade, dentro dos aspectos históricos e culturais, ao enfatizar que mulher não pode correr, suar, falar alto, jogar bola, sentar sem cruzar as pernas, etc., pode contribuir para a delimitação de espaços. Nessa perspectiva quando não nos identificamos com formas reducionistas de vida, de mundo, começamos transpor barreiras, e muitas vezes deparamo-nos com uma perspectiva dualista de estruturação da sociedade, na qual existem dois universos: o masculino e o feminino. O fato de não pertencermos e não nos enquadrarmos em um desses panópticos, nos faz acreditar que, então, o “outro lado” é seguramente o lugar certo.

O importante é deixar claro que existe uma gama de possibilidades a serem exploradas e vivenciadas por homens e mulheres, e podem convenientes e boas, mesmo que provisoriamente, para transpor os limites de uma identidade masculina/feminina unificada.

Bourdieu (2007), em sua interessante análise sobre a “Incorporação da dominação”, pretende, em seu texto, nos deixar conscientes de que as diferenças que são visíveis no corpo feminino e masculino são percebidas e construídas a partir da visão androcêntrica e produzem, por meio de seus esquemas práticos, significações e valores que são indiscutíveis.

[...] não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo. E sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra [...] caracteristicamente masculino; e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas. (BOURDIEU, 2007, p.32-33)

Este autor diz que “os princípios antagônicos da identidade masculina e feminina se inscrevem assim, sob formas de maneiras permanentes de servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética” (BOURDIEU, 2007, p.38). Sobre isso, o autor ressalta que o espaço, o enfrentar, o olhar de frente com postura ereta “que corresponde à de um militar perfilado entre nós” (p.38), se faz presente na moral da honra masculina, enquanto a submissão feminina é expressa na tradução natural de se “inclinar, abaixar-se, curvar-se, de se submeter (o contrário de ‘pôr-se acima de’), nas posturas curvas, flexíveis, e na docilidade correlativa que se julga convir à mulher” (p.38). E complementa:

A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo, ou tal ou qual de suas partes (mão direita, masculina, ou mão esquerda,

feminina), a maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, de olhar de frente, nos olhos, ou pelo contrário, abaixá-los para os pés etc., maneiras que estão prenhes de uma ética, de uma política e de uma cosmologia (toda a nossa ética, sem falar da nossa estética, assenta-se no sistema de adjetivos cardeais, elevado/baixo, direito/torto, rígido/flexível, aberto/fechado, uma boa parte dos quais designa também posições ou disposições do corpo ou de alguma de suas partes[...]. (BOURDIEU, 2007, p.38)

É preciso transbordar esse corpo, essas formas e normas fixas que muitas vezes nos capturam e nos mantêm em uma prisão invisível, de forma que, ao conseguirmos “escapar” dessas “armadilhas”, não nos sintamos culpados. E isso é válido tanto para as mulheres quanto para os homens.

Percebo uma consonância das narrativas de Frida e Cristina com os dizeres de Bauman (2005, p. 19), quando o autor ressalta que

estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras pessoas como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora.

As duas professoras se deslocam no conceito unificado da identidade masculina e feminina e deixam claro que transitavam nessas fronteiras, enfrentando as possíveis críticas e proibições que poderiam resultar dessa posição, que algumas vezes eram, sim, desconfortáveis, como veremos no decorrer dessa pesquisa.

Existe uma necessidade de nos situarmos dentro do contexto do que a cultura determina “padrão” e, quando nos reconhecemos diferentes do que é atribuído, tratamos de nos enquadrar no polo oposto. Nesta reflexão Bauman (2005, p. 19) destaca que sempre temos algo a explicar, ressaltar, desculpar, esconder, negociar, barganhar, ostentar:

há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras [...]. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha. Mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

O autor ainda complementa que “há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente” (BAUMAN, 2005, p.19).

A tensão de reconhecimento próprio (individual) e coletivo (social) é gerida pelas diferenças percebidas nos outros. Dessa maneira, a diferença então demarca as fronteiras, sejam elas de gênero ou outras. Isso se estabelece sempre a partir do lugar social que ocupamos, tendo como suporte, em cada cultura, a norma. Tendo em nossa sociedade como norma o sujeito branco, heterossexual, cristão, se estabelece, então, que todos aqueles e

aquelas que não se enquadram nesses requisitos são “marcados como diferentes” e ficam sempre à margem (LOURO, 2010).

Demarcar fronteiras seria um agenciamento de poder (de)limitante, de controle. A impossibilidade de transitar em diferentes universos, tendo como impeditivo primário o gênero, estabelecido e entendido a partir das diferenças percebidas a partir do sexo anatômico, reduz o ser humano a um modo único de viver, cerceando assim pluralidades. Portanto, não falamos de **masculinidades**²⁴ e **feminilidades** e das infinitas possibilidades de ser homem e mulher em nossa cultura. Fica bem mais cômodo e menos tenso controlar os corpos para que eles sejam dóceis²⁵ e eloquentes dessa forma de viver e de expressar na sociedade.

Como falar em masculino e feminino, diante das diversas masculinidades e feminilidades existentes e possíveis? Esses mundos se apresentam diante de nós, e para adentrar nesses universos desconhecidos é preciso olhar mais amplo; nos afastar das premissas do corpo biológico, da carne; ampliar o sentido da existência humana; e transcender algumas certezas enraizadas a partir do sexo. Significa se aventurar e experienciar outras formas de se significar como humano dentro do contexto social, a exemplificar o contexto familiar, a infância.

2.3 A (re)produção das relações de gênero no decorrer da infância

Pode-se perceber e afirmar que, antes mesmo do nascimento de um ser humano, as atribuições de expectativas de gênero começam a ser construídas. Os pais e as mães criam uma linguagem, um tratamento e atitudes direcionadas para o sexo da criança desde o processo de gestação. As diferenças são estabelecidas para os sexos e, muitas vezes, a supremacia masculina vai se reproduzindo constantemente (MORENO, 1999; ROMERO, 1990, 1994, 2010; VIANNA, 1997).

As distinções podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica apresentada ao nascer. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade [...] (VIANNA; FINCO, 2009, p.273)

Os processos culturais, ao definirem matrizes rígidas e fixas para os sexos masculino e feminino, tomando por base as diferenças anatômicas, identificadas no

²⁴Grifo meu, para dimensionar o significado dentro da gramática, em que usamos o plural para nos referirmos a mais de uma coisa, pessoas, objetos, etc. e no sentido de pluralizar formas de viver.

²⁵Foucault (2013, p.132) fala sobre os corpos dóceis, dizendo que eles se caracterizam por poder ser utilizados, submetidos, transformados e aperfeiçoados. Entendo que a cultura e as instituições nela ancoradas procuram nos manter dóceis, como forma de controle, disciplina e poder.

nascimento, criam a ilusão da existência de apenas dois sexos e uma masculinidade ou feminilidade a eles relacionada, tornando-os algo “natural” e inquestionável.

Diversos procedimentos repetidos no cotidiano evidenciam a construção das matrizes de gênero sobre o sexo anatômico (ZUZZI; KNIJNIK; BATISTA, 2013).

Dentro dos padrões propostos, espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Para as mulheres, a expectativa é de que sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas e que suprimam impulsos agressivos e sexuais (ROMERO, 1994, p.227).

Os/as entrevistados/as imersos/as na nossa cultura ocidental não estão isentos/as do processo de “culturalização” pelas práticas discursivas de gênero em cada época. Esse processo de instituir as diferenças de gênero se inicia na família, pode sofrer resistências, mas, em geral, é bem assimilado pelas crianças.

Nesse cenário, as crianças vão internalizando e experimentando a performatividade (BUTLER, 2010) de gênero nas práticas aparentemente triviais, entre elas, as brincadeiras infantis. As infâncias dos/das entrevistados/as desta pesquisa também apresentam possibilidades ricas em movimentos. Na medida em que foram resgatando suas histórias, traziam, em alguns momentos, informações sobre as experiências vividas com os jogos e as brincadeiras infantis, principalmente fora do ambiente escolar.

Desde a minha infância eu sempre gostei de brincar, de estar participando de esportes. (RICARDO)

Sobre as brincadeiras de infância, eu nunca fui ligado a bola, pelo menos assim, não era uma paixão. (EDUARDO)

Desde a infância eu sempre tive muito contato com o esporte, com brincadeiras, com jogos, o lugar que eu morava propiciava tudo isso, por ser um condomínio com muitas famílias, então tinha muita criança e a gente sempre inventava brincadeiras, alguém mudava novo e tinha um conhecimento diferente, então a gente estava sempre em movimento tendo bastante contato com atividade física desde cedo. Aí eu sempre me destacava assim, porque eu comecei a treinar, ia participar de modalidades esportivas, além de fazer as brincadeiras e os jogos com as crianças do condomínio, eu comecei a me destacar, então eu fui para a área de treinamento, mas específico, no meu caso o futebol, futebol e futebol de salão. (RAFAEL)

Na minha infância eu participava das brincadeiras com as crianças do prédio. Eu costumo dizer que eu sou criança de apartamento, a gente morava num prédio que tinha várias outras crianças e nós brincávamos juntos, mas no momento do brincar eu era o último a ser escolhido por ser gordinho. (RODRIGO)

Enquanto criança eu fui privilegiada. Na rua onde eu morava todos das redondezas vinham brincar. Tinha campeonato de amarelinha, campeonato de queimada, brincadeira com estilingue e mamona, eu brinquei bastante na rua, andei bastante de bicicleta, pulei corda, enfim todas as brincadeiras de criança. (MARIANA)

Na minha infância era muita brincadeira na rua, corda, bola, bets, pega-pega, policia e ladrão. Eu conto para meus alunos a facilidade que era passar de uma casa para outra, as possibilidades de pular, descer, correr. Brincadeira com meninas e meninos, tínhamos um grupo na rua com muitas crianças (DENISE)

Eu brincava na rua, naquela época as ruas favoreciam isso. Eu tive uma infância muito rica de experiências. Entrei na escola e às vezes via, principalmente com relação às meninas, certa resistência de participar de alguma atividade mais dinâmica, mais exaustiva, mais cansativa. Eu nunca tive esse problema, brincava de atividades de correr, de pular, de se sujar e de suar e tudo mais, eu sempre adorei, fui muito feliz. (JOANA)

Percebemos, na fala da professora Joana, referência à resistência de algumas meninas em participar de atividades, sejam elas jogos, brincadeiras tradicionais e esportes. Isso destaca e revela alguns preconceitos de gênero que recaíam sobre essas atividades motoras, baseados na percepção de gênero e da educação recebida dos pais e das mães, os quais se encarregavam de estipular do que a criança poderia (ou não) brincar.

Finco (2003) enfatiza que os comportamentos, os papéis sexuais, os preconceitos, as discriminações são resultado do mundo dos adultos e não das crianças. As crianças, muitas vezes, são “contaminadas” pelos adultos, que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos, de outro. Nesse sentido, Vianna e Finco (2009) destacam que não faz sentido, na sociedade moderna, compreender as diferenças entre meninos e meninas pairando em explicações de cunho biológico, fisiológico e anatômico, usando dessas premissas para justificar as relações e as identidades de gênero.

Porque era essa a filosofia de que menina não pode fazer isso ou aquilo. Eu também brinquei de boneca, eu não ia só para as atividades vamos dizer, na época, “masculinas” a gente também tinha o momento de brincar de boneca e de casinha. Eu tinha na minha casa um quintal maravilhoso, então era brincadeira de pega, de esconde-esconde, tinha balanço, tinha obstáculos para pular, fazíamos brincadeira de circo. Tive uma infância muito rica, tanto no sentido de brincar do que na época era permitido para as meninas, quanto, por conta de minha mãe trabalhar e não conseguir controlar, ficar em cima, a gente brincava de tudo com a molecada da rua. (JOANA)

Cristina destaca essa limitação na participação das atividades esportivas em razão da não aceitação do seu pai. Referente a isso, ela fala da colaboração da mãe para que ela pudesse desfrutar desses momentos, porém revela que tinha que passar por situações esdrúxulas.

Na minha época enquanto já era feita uma crítica muito grande às meninas que brincavam na rua, meu pai mesmo ele não gostava (risos), então eu tenho várias histórias (risos), eu cheguei até fugir de casa, algumas vezes escondida apoiada só pela minha mãe para eu poder ir competir. Eu me lembro de um dia eu tinha competição e tinha que sair muito cedo, o técnico ia passar em casa para me pegar ainda de madrugada e naquele dia eu dormi pronta, de roupa, com tênis, só para não fazer barulho, para poder ir competir. Eu acho que até hoje alguns pais ainda trazem esse preconceito da mulher praticar esportes, e na época como eu fazia atletismo, não cabia na cabeça do meu pai eu brincar na rua com os meninos e praticar esportes.

O pensamento androcêntrico que permeava (e ainda permeia) a sociedade e, conseqüentemente, a vida e o modo de viver das pessoas delineava os padrões de conduta dos pais (e mães) e a educação a qual os/as eles/elas receberam. Ainda transitando na lógica do androcentrismo, que “considera o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas” (MORENO, 1999, p.23), muitas mulheres dentro dessa trama subvertiam essa forma reducionista e limitante de viver e buscavam outros caminhos.

Romero (1990, 1994, 2010) argumenta que desde cedo é incentivada a independência do menino, que é recompensado por isso, mas o mesmo não acontece com as meninas. Restringindo e delineando comportamentos, não são toleradas, no menino, tristeza ou derrota nos jogos, mas das meninas se aceita – ou, melhor dizendo –, se espera isso.

Ainda nesse sentido, alguns comportamentos não esperados, por parte dos meninos ou das meninas, causam estranheza e espanto. Como já temos delineados os limites de cada gênero, tomando como base os ditames culturais e históricos, ser diferente pode chocar. Esta é a percepção de Rodrigo (grifo meu):

Se um filho meu quiser uma boneca barbie em uma fase que ele já tem sua consciência corporal, eu vou questioná-lo o porquê dessa barbie. Não que eu vou recriminar, mas eu vou querer saber o porquê do interesse. Agora, se uma filha menina quiser um carrinho ou um aviãozinho eu não vou questionar o porquê ela o quer. Mas tenho esse incômodo, por eu ser homem e ter tido uma criação machista, ouvindo meu pai falar (até hoje) que homem não chora. Eu acho que isso está enraizado dentro de mim e eu luto muito contra isso. Tanto é que se um aluno vem para aula vestindo uma camiseta rosa eu luto comigo mesmo para não dar risada da gracinha que os outros alunos fazem. Dentro de mim tem algo que me provoca muito mais para saber o porquê o meu filho tem interesse em uma barbie, que é uma boneca toda emperiquitada, do que o porque a minha filha se interessa em um carrinho, um aviãozinho ou algo do tipo. (RODRIGO)

Essa percepção de mundo, calcada em um discurso moralizador e de uma limitação de comportamentos/atividades/brinquedos a serem vivenciados por meninos e meninas, não é uma condição restrita do Rodrigo. Além das considerações apresentadas por esse professor, as professoras Cristina e Joana prosseguem com suas falas e reconhecem essa

desigualdade de possibilidades vividas na infância, que recaía na discriminação da mulher. Entretanto, destacam que viviam de forma transgressora o discurso regulatório hegemônico:

Mulher tinha que fazer serviço de casa, brincar de boneca, aquelas coisas. E minha mãe me apoiava mais, mas também, as mães naquela época eram muito submissas ao marido, então ela fazia tudo que ele queria, uma vez ou outra eu conseguia dar uma escapada, mas a hora que eu chegava em casa levava a maior bronca e às vezes até apanhava porque a gente estava contrariando. Já cheguei a levar umas cintadas por causa disso, mas eu não me arrependo, não. (CRISTINA)

Agora, em termos de educação familiar, eu vivi em uma família que realmente menina não podia fazer tudo, porém a minha vantagem era a seguinte: como meu pai e minha mãe trabalhavam, e a gente meio que brincava na rua, não que ficasse o tempo todo na rua, mas a minha mãe não tinha tempo de regular se eu estava jogando bola por conta dessa situação. A gente burlava o que na família estava prescrito, por exemplo, meu pai não permitia que eu e minha irmã menor andássemos de bicicleta, mas o meu irmão tinha bicicleta, e a gente andava de bicicleta escondido dele. Outra coisa era brincar na rua, por exemplo, brincar de pega com os meninos não pode, mas nós brincávamos por conta de burlar uma formalidade familiar. (JOANA)

Nos desdobramentos do assunto, Moreno (1999) enfatiza que os modelos vigentes em nossa sociedade se manifestam no jogo. Como os jogos são diferentes, existe uma necessidade do mundo adulto de adequar esses modelos para uns/umas e para outros/as, que podem obedecer a padrões de conduta biológica; de um tipo de organização social; ou de ambos.

[...] Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências. (VIANNA; FINCO, 2009, p.273)

Mas, ampliando os horizontes da discussão, Finco (2003) ressalta que meninos e meninas podem transgredir o que é determinado para cada sexo, que as fronteiras das divisões dos gêneros podem ser ultrapassadas, passadas ou recusadas. As fronteiras entre os gêneros podem se dissolver e meninos e meninas podem interagir descontraidamente, sem que estejam nítidas as divisões de gênero, quer estejam juntos ou separados.

Mesmo sendo um grande desafio, muitas crianças transgressoras mostram que é possível uma educação que permita e produza as diferenças, subvertendo o que era para ser oculto e restrito. Essas crianças demonstram, por suas ações, que o feminino e o masculino

são plurais e construídos socialmente e desafiam as normas diretivas sobre os gêneros, colocando-as em discussão (VIANNA; FINCO, 2009).

A professora Joana ainda continua explicando a restrição de algumas atividades delimitadas principalmente pelo seu pai, e fala também do universo rico de possibilidades do brincar. Ela diz que, no pensamento de seu pai, *“a bicicleta era uma ferramenta que fazia parte do universo masculino. Meu pai tinha bicicleta e ia trabalhar de bicicleta, meus dois irmãos tinham bicicleta e eu e minha irmã não”*. A mesma professora ainda completa:

Bicicleta na ideia dele era para homem, e se dependesse dele eu e minha irmã nunca teríamos aprendido andar de bicicleta. Mas, quando alguém da rua falava para ele: “Ah, nós vimos a sua filha andando de bicicleta”, já vinha a bronca, não era para andar. Mas é resquício de uma mentalidade machista mesmo.

Considerando as narrativas, pude perceber que as restrições e o controle de pais e mães em relação às crianças não se limitavam às brincadeiras infantis, aos brinquedos, aos jogos e ao modo de se comportar. Ela se ampliava, à medida que os/as entrevistados/as iam crescendo e explorando outros universos. Também o controle não se referia somente a questões ligadas ao gênero. Um dos entrevistados destaca que, chegado o momento de ir para a escola, nas aulas de Educação Física, que naquela época eram no contraturno, ele era coibido de ir para essas aulas, devido ao receio dos pais em relação à segurança do filho.

Eu não ia porque meus pais não deixavam, pelo fato de que da minha casa até a escola tinha uma rua (e tem até hoje) movimentada e eles tinham receio de me deixar ir sozinho. Eu ficava meio frustrado porque os meus amigos que moravam perto de casa iam, mas como minha mãe trabalhava, ela não tinha essa segurança de me deixar ir junto com outras pessoas. Então realmente eu nunca fiz, sempre perguntava para os meus amigos: “Como é que foi a aula de Educação Física?”, e eles me contavam: “Hoje a professora deu prova!”, “E como é prova de Educação Física?” “Ela mandou a gente fazer dez saques, o tanto que você acertasse era o quanto você tirava de nota” e eu ficava nessa expectativa, nessa esperança de fazer. Desde muito cedo eu tive um problema no ouvido, eu nasci com o ouvido esquerdo sem tímpano e o direito com o tímpano rompido. Quando nasci minha mãe falou que a enfermeira notou uma secreção saindo do meu ouvido e foi fazer uma lavagem e isso rompeu o tímpano do meu ouvido direito e anulou o tímpano do meu ouvido esquerdo, mas eu ouvia, eu nunca tive problemas de audição. Mas minha mãe usava disso e entregava um atestado referente ao ouvido lá na escola para eu ser dispensado das aulas. (RODRIGO)

Ainda em relação às restrições e ao controle dos pais, uma professora destaca a reação do pai e da mãe, quando ela decidiu fazer uma faculdade. Ela diz que sua decisão *“não foi velada, impedida, proibida. Mas não apoiar já é uma forma de dizer que não faziam questão que eu cursasse a faculdade”* (JOANA). Ela ainda complementa: *“recordo que, na*

época, quando eu fiz a inscrição para fazer o vestibular, meu pai virou para mim e falou: ‘Não! Não precisa fazer faculdade, você pode parar no Ensino Médio, você pode fazer um curso de corte e costura!’” (JOANA).

A professora em questão fala que seu pai e sua mãe não achavam necessário para uma mulher fazer faculdade, que tudo isso era “*grande perda de tempo*”, ainda por se tratar de uma faculdade particular, pois todo dinheiro investido poderia nem trazer retorno. A reprodução da fala de sua mãe referente à escolha é contundente: “*Você está indo por sua conta, se você passar você vai se virar, porque eu e seu pai não vamos bancar nada, você não precisa fazer isso; afinal, depois você casa, vai ser dona de casa e não vai precisar deste investimento!*” (JOANA).

Dentro do contexto histórico, a mulher era restrita a um mundo delimitado pela casa, por filhos, afazeres e prendas domésticas. Nessa linha de pensamento, Moreno (1999, p.32) destaca que as meninas podem ser “[...] cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, ‘super-homens’, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva”.

Ainda nesse sentido Vianna e Finco (2009) ressaltam que o fato de pedir para uma menina tarefas como aquelas relacionadas à limpeza, e para um menino aquelas que necessitam de força física, a exemplo de pedir para carregar algo, demonstra como as expectativas para os meninos e meninas são diferenciadas em nossa sociedade. Se estabelece um contraponto, que anuncia e delimita: o que é valorizado e aceito para um gênero não é para o outro e vice-versa.

Sintetizando, muitas vezes, vivemos a vida de forma demarcada, a partir das “normas” da sociedade e da cultura na qual estamos inseridos. Essa forma pode contribuir para uma delimitação de espaços, o que cada gênero pode avançar e/ou ocupar, e esses modos desiguais de viver se iniciam no processo de formação que acontece primeiramente na família, mas não se limita a ela. É necessária uma abertura de possibilidades e sentidos em relação às diferenças de gênero, seja na família, nas ciências, na política, nos meios de comunicação, nas doutrinas religiosas e nos meios de formação, como a escola, o esporte e a formação profissional.

2.4 Gênero e educação familiar: quando as restrições invadem o processo educativo

O ambiente escolar seria um segundo momento, na vida de cada ser humano, de reverberar essas distinções e desigualdades de gênero em suas práticas. O que é iniciado na

família é (re)construído incessantemente nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, formando identidades.

A passagem da vida privada (família) para a vida pública (escola) não é um processo tão fácil. Afinal, o núcleo familiar é a primeira escala na elaboração de ações individuais e, na escola, essas ações individuais serão vivenciadas dentro do coletivo, constituindo base para a formação ética (CASCO, 2010). Assim afirma Casco (2010, p. 76):

Logo que chegam no processo de escolarização as crianças trazem consigo o mundo de suas famílias. Nelas, o modelo de homem e de mulher é considerado absoluto e é a base para as suas ações no mundo público, notadamente a escola. O discurso, seu *jeito* de corpo, as suas atitudes e gostos, revelam os valores familiares da criança e, principalmente, como ela os interpreta, base de sua identidade pessoal. Acontece que o âmbito público é o terreno de embate entre visões diferentes, de diferentes objetivos, frequentemente conflitantes, seja na infância, ou em qualquer momento da vida. O choque entre as diferentes visões das crianças no mundo público da escola é mediado pela figura do professor, à mercê de sua utopia ou falta dela. Seu papel importante é participar na construção da imagem do grupo, da qual também faz parte, de sua identidade, de sua maneira de resolver as diferenças sem destruí-las, respeitando-as.

Corroborando o que afirma o autor anteriormente citado, historicamente, o corpo traz tatuado um conjunto cultural que é, muitas vezes, transferido para a educação, podendo – a partir de determinadas visões de mundo – transformar a sala de aula em um espaço propagador de estereótipos rígidos que padronizam percepções, comportamentos, gestos, ritmos e crenças que internalizam visões limitadas sobre o ser humano.

“Nesse contexto podemos pensar a escolarização como uma educação também do corpo, uma vez que é instrumento de compreensão do mundo” (ANDRADE; CAMARGO, 2010, p.101). As autoras ainda acrescentam que é no processo de escolarização que a educação permite a construção “[...] de vínculos com outros corpos sensíveis e simbólicos, possibilitando a construção do sentimento de pertença ao grupo social, do sentimento da identidade coletiva e também subjetiva” (p.101).

Complemento essas ressalvas com os dizeres de Carvalho (2003, p.66):

[...]a escola é um espaço privilegiado de construção, reforço e legitimação das identidades de gênero, ao oferecer tanto educação formal quanto informal através de um currículo em ação que se mantém em grande parte oculto na consciência de suas próprias agentes (as professoras). Por isso, entre os fatores de mudança também se deve contar a própria inserção da temática de gênero nas políticas curriculares e conseqüentemente, na formação docente, foco desta análise.

Entender que nos fazemos masculinos e femininos na cultura onde vivemos permite também dizer que nas aulas de Educação Física são produzidos corpos e

subjetividades. Alguns “padrões” de corpo encontrados e construídos na Educação Física são, quase frequentemente, inicialmente “moldados” na família (através da cultura e da sociedade) e reforçados nas aulas de Educação Física escolar.

A própria história da Educação Física conduziu ao entendimento de que homens e mulheres são diferentes, no que diz respeito não só à anatomia, como também a todas as habilidades motoras e às capacidades físicas requeridas para a prática dos conteúdos que compõem a área. Ao demarcar essa diferença, no sentido de comparação, a área comungou (e muitas vezes ainda comunga) de um processo de seleção, da separação de vivências a partir das habilidades e do gênero, da delimitação de conteúdos, espaços e de oportunidades. Entretanto, é importante destacar que existem refutações e resistências nessas formas reducionistas de pensar o processo educativo de meninos e meninas.

Imprescindível levar em consideração que as concepções sobre gênero que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, a educação familiar, além de se apresentarem no discurso de muitas crianças, são reforçadas pelos próprios pais e se infiltram no processo educativo. Uma primeira questão a ser revelada é uma preocupação constante com as atividades realizadas pelos/as filhos/as dentro do contexto escolar, principalmente quando dizem respeito ao corpo em movimento nas aulas de Educação Física,

[...] porque eles²⁶ têm essa preocupação? Eu acho que primeiro lugar a nossa cultura que estabelece essa questão: o que são coisas de menina e coisas de menino. Dessa forma, a gente vê ainda muitos pais com essa preocupação, as mães não. Nós tivemos um caso aqui²⁷ dois ou três anos atrás, de um menino que quis fazer oficina de balé clássico e foi uma batalha: da família, do menino, da escola. O menino queria fazer porque ele viu, gostou e na cabeça dele não tinha preconceito, mas a família não queria. Então existe muito disso ainda dentro da nossa cultura, o pai na maioria das vezes ele tem muito medo de ter um filho gay (risos); isso eu vejo pelos meus anos de experiência. Até o menino provar que isso não tem nada a ver, é complicado, e com isso muitos desistem. Esse ano a gente tem um menino no balé também, mas veja que interessante, ele faz balé e joga futebol super bem, ele vai para o time de futebol da escola e faz o balé clássico. Esse é apenas um exemplo, mas ainda tem muitos, acho que principalmente a família e o pai dentro da família interfere muito. (DENISE)

A situação descrita pela professora Denise retrata o controle sobre os corpos, atitude tomada diante do temor da família em relação à escolha da atividade com a orientação sexual da criança. Por isso, “não raras vezes, causa certo espanto se um menino pedir para dançar balé e uma menina para jogar futebol” (ZUZZI; SAMPAIO, 2010, p.266). Com isso,

²⁶ A professora se refere aos pais das crianças.

²⁷ A professora se refere à escola em que ela leciona na rede.

muitos pais e mães preferem delimitar as possibilidades de vivências corporais a ter seu filho ou filha entendidos como “diferentes do padrão” das matrizes de gênero normativas da cultura (ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Para Louro (1997), a Educação Física parece ser um dos focos centrais no que se refere à preocupação com a sexualidade da criança, mesmo que essa preocupação esteja permeada nas mais diversas situações dentro do ambiente escolar. Nas aulas de Educação Física, por se tratar do corpo em movimento, essa preocupação se torna mais explícita.

A professora Denise tem a convicção de que a maior interferência em situações de preconceito com muitos meninos nas aulas está relacionada com a visão de mundo dos pais. Outras professoras também discutem a questão e relatam como essa interferência externa à escola se apresenta nas aulas, mas ficam em dúvidas sobre quais são os vetores que podem direcionar tais situações.

A vergonha de realizar alguma atividade proposta talvez seja o aspecto mais salientado por algumas das professoras, principalmente no que diz respeito aos meninos:

Uma coisa que eu vejo dos meninos hoje, alguns com vontade de participar, mas com uma preocupação muito grande do que vão pensar deles, alguns não, alguns vão dançar numa boa, sobe, descem, pulam, rebolam tranquilo, mas alguns ainda tem essa preocupação, eu acho que vai demorar para que isso fique tranquilo. (DENISE)

Eu ainda vejo muito na adolescência e pré-adolescência a questão da vergonha. “Vai dançar? Ai boiola!”. Nesse ponto a interferência externa à escola ainda é mais forte do que a nossa – não sei se familiar, de amigos. Enquanto professor mostrar que não é por aí, que não é isso, ainda é bem difícil. A vergonha ainda fala mais alto, acho que é o preconceito mesmo. Quando é algo mais “masculino” como a capoeira, as meninas vão tranquilamente, elas participam de tudo, não tem tempo quente para elas não. (MARIANA)

Quando a gente vai trabalhar com dança, alguns meninos dizem: “Ah! Não vamos fazer isso professora” e eu questiono: “Mas por quê? Você não vai deixar de ser menino porque você vai dançar”. Eles respondem: “Ah! professora! Mas meu pai vai ficar bravo”. Então o preconceito vem de casa, não é na escola. Eu sempre falo que as crianças quando elas vão para a escola elas vão limpas dos preconceitos, a cabeça delas está tranquila, mas quando ela chega em casa e fala que ela brincou com uma menina, ou com um menino, muitos pais não gostam. Eu acho que o preconceito não está na escola, o preconceito está na casa dessas crianças e nem com as crianças, porque as crianças não têm preconceito, quem tem o preconceito são os adultos hoje, eu sempre achei isso. (MARILDA)

A professora Mariana demonstra preocupação, em relação às atividades propostas em aulas de Educação Física, com os preconceitos de gênero existentes na sociedade e

registra que procura desconstruir tais preceitos com os alunos e as alunas, mesmo encontrando dificuldades.

Avalio como primordial e necessária a tentativa de mudança externada na narrativa pela professora Mariana, mas temos que considerar que, muitas vezes, a intensidade dos preconceitos proferidos na sociedade, somada às dificuldades encontradas por muitos/as professoras no cotidiano das aulas, acaba desaguando em posturas que adotam ofertas de diferentes atividades corporais em aulas de Educação Física, com o objetivo de retificar os comportamentos esperados e considerados apropriados para cada sexo, reforçando a ideia que “[...] corpos sexualmente diferentes constroem-se distintamente”, como apontam Cavaleiro e Vianna (2010, p.146). As autoras complementam que, em muitas aulas,

tais práticas pedagógicas reproduzem intensamente comandos e ordenações que integram o conteúdo curricular de uma educação diferenciada de meninos e meninas, garotos e garotas, consonantes aos binômios: força/fraqueza, coragem/temor, raiva/choro, etc. Qualquer inadequação ou “desvio de conduta” corre o risco de ser duramente criticado ou discriminado socialmente: no que se refere a meninos e garotos, costuma-se dizer que são “bichas”, “veados”, “mulherzinhas”, “maricas”. Em suma, tais comandos prescrevem modelos de gênero rigidamente estabelecidos que inspiram representações e práticas para os jovens e para as jovens.

“O masculino é educado para a superioridade: competitivo, ativo, destemido, independente, racional e intelectual; enquanto as mulheres são educadas para serem emocionais e sentimentais [...]”, acrescentam Pereira et al. (2015, p.150).

Sobre as meninas, ainda no sentido da educação dos corpos como diferentes, esperando respostas aos comportamentos ditos “compatíveis com a natureza”, destaco o relato de uma professora que salientou a interferência externa em relação aos cuidados e à beleza, pois se entende que as meninas devem permanecer limpas, arrumadas, cheirosas, e as aulas que apresentam movimento são um empecilho. A professora ainda destacou que esse tipo de comportamento também se estende aos meninos, mas com as meninas isso é bem mais frequente e evidente.

Sobre as meninas. Fazemos algumas propostas nas aulas, mas elas não querem fazer, dizem que vão ficar só olhando, ou também, escutamos das alunas que a mãe falou que o tênis é novo e não é para sujar, ou não é para sujar a roupa. Nesse cenário existem meninos também, mas encontramos mais meninas. Como também, agora tem uma questão de participar ou ficar mexendo com o estojinho de maquiagem. Muitas preferem ficar mexendo com o estojinho de maquiagem, preferem ficar escolhendo a cor do esmalte. (JOANA)

A professora Joana continua sua reflexão:

Hoje em dia, após 26 anos de atuação na área, a gente ainda vê resquícios nos pequenininhos, seria até para não ver nada, mas ainda a gente vê que eles trazem a mentalidade das próprias casas, dos pais. Eles trazem ainda a ideia de que – poucos – de que futebol, vamos falar porque é um esporte bem vitrine, que menina não pode porque vai chutar a bola na menina e ela vai machucar, ela vai chorar, daí quando eles começam a ver situações que na verdade a menina que entrou tão duro em uma dividida que ela ficou com a bola e acabou machucando o menino e ela conseguiu tirar a bola dele, então é bom porque quebra um monte de coisinhas que estavam estabelecidas na cabecinha deles e que traz de casa também, porque para fazer esse tipo de comentário é evidente que esta vivendo em uma família em que o pai realmente fala que não, a esposa que só fica dentro de casa e tudo mais, ainda hoje em pleno século XXI. (JOANA)

Altmann (2015) revela, em suas pesquisas, situações que envolvem a questão da beleza relacionada à mulher e as possíveis interferências no processo educativo, tal como relatou a professora Joana. A autora destaca que, mesmo não sendo possível generalizar, muitas meninas se preocupam mais com a aparência do que com o investimento e a apropriação do jogo que está sendo proposto, ao contrário de muitos meninos, e com isso pode acarretar um menor envolvimento das meninas nas aulas, bem como um menor desenvolvimento das habilidades corporais.

A professora Joana ainda cita o futebol para exemplificar sua fala, porque, dentro do contexto histórico, alguns esportes foram entendidos e vivenciados carregando contornos marcantes de gênero, o que delimitou a prática de muitos meninos e meninas. A professora Cristina também cita o esporte e fala de sua percepção e experiência da influência familiar no processo educativo. Além dos preconceitos de gênero relativos a práticas corporais, a professora ressalta outro fator que restringe a participação de muitos/as alunos/as, principalmente das alunas, que é a questão religiosa:

O ano passado, não nesta escola aqui, mas na escola estadual, eu tive uma menina que joga muito bem futsal, muito bem, a gente participa na olimpíada colegial do estado de São Paulo e ela não pode no momento participar porque a mãe proibiu por causa da religião, porque ela era evangélica e não podia usar shorts. E eu tenho casos também de meninas que por causa da religião não fazem Educação Física, porque não pode usar shorts, inclusive, eu tenho duas irmãs da escola estadual também que não podiam usar shorts pela questão religiosa, calça comprida essas coisas, só usam saia e elas ficaram anos sem fazer Educação Física. Eu sempre conversava com elas sobre isso, que elas deveriam ter uma visão mais aberta que os pais delas, que elas estavam sendo privadas do que é mais gostoso, mais saudável na vida delas. E esse ano, na oitava série, ela arrumou um jeito de fazer Educação Física, ela colocou uma calça comprida e colocou aquelas sainhas que usa agora para cobrir o bumbum, então esse ano ela fez aula. Contrariando pai e mãe, ela achou uma maneira de participar da aula porque ela gosta muito. Então eu acho que muitos pais ainda têm uma visão bem preconceituosa do esporte, principalmente em relação à mulher. (CRISTINA)

Considerando a narrativa da professora Cristina, entendo que “a escola, juntamente com a família e a religião exercem influência direta sobre assuntos relativos à educação corporal” (ROMERO, 2010, p. 110).

Rigoni e Daolio (2014) realizaram uma pesquisa sobre o corpo e suas intersecções com a religião e com Educação Física. Nessa pesquisa, procuraram entender a tensão existente entre a forma como a Igreja entende o corpo e outras esferas existentes, principalmente relacionadas com a Educação Física²⁸. Entre tantas análises, trago um trecho dos resultados da pesquisa, que reverbera e explica o exemplo assinalado pela professora Cristina.

Uma adolescente pesquisada por Rigoni e Daolio (2014) afirmou que sempre sentia vontade de jogar, de participar das aulas, mas não podia por conta das questões religiosas. Os autores complementam:

Certa vez, após conversar com sua mãe, decidiu ir contar ao pastor sobre os constrangimentos pelo qual (*sic*) passava por não participar, inclusive em relação à cobrança do professor que, segundo ela, sempre insistia para que ela mudasse de atitude e participasse. Questionada sobre a resposta do pastor ela disse que ele não permitiu que ela utilizasse calça para ir às aulas de EF, mas que ela podia participar de algumas atividades, como o vôlei, por exemplo. Ao questioná-la sobre o porquê da decisão do pastor, ela explicou que para ele isso poderia “denegrir” a imagem da igreja, pois Deus não gosta de tais atitudes e em casos como esse o espírito santo deixa de habitar o corpo da pessoa. (RIGONI; DAOLIO, 2014, p.883)

Algumas mudanças e adaptações vêm ocorrendo no universo religioso, como também na compreensão de alunos e alunas, que estão, talvez ainda de forma tímida, mediando o conflito em relação ao corpo na religião e na Educação Física. São muitas as vertentes que poderíamos explorar e discutir sobre esse assunto, mas nesta pesquisa iremos apenas nos deter a esta: a não participação – principalmente de meninas – em aulas de Educação Física escolar.

Muitos são os discursos utilizados para a restrição da prática: para além da vestimenta inadequada – que não permite uma amplitude de movimentos –, talvez o sentimento de culpa e a sensação de estar fazendo algo errado, de estar se “afastando de Deus”, sejam muito fortes no sentido de educar e controlar o corpo.

Os discursos que controlam e vigiam o corpo possuem um poder constante. Esses discursos são reiterados, convertidos em práticas e disseminados constantemente, assim como

²⁸ Pesquisa realizada com alunas do ensino médio através da etnografia. Para maiores informações a esse respeito, consultar Rigoni e Daolio (2014).

aqueles que operam no direcionamento dos gêneros para determinadas atividades corporais em aulas de Educação Física.

A professora Joana continua usando o exemplo do futebol e cita uma de suas experiências com uma menina que gostava de praticar o esporte. Ela conta com indignação que se fazia histórica a reação do pai e da mãe, se ficassem sabendo que a filha jogou futebol. E o depoimento de Cristina corrobora as afirmações de Joana:

[...]os pais não queriam que a menina jogasse futebol, seja no intervalo, no horário livre, independente de uma atividade sistematizada. Se ficassem sabendo que a menina jogou junto, eles diziam que não queriam, não queriam e não queriam. Estamos no século XXI e tem ainda crianças, meninas, que ainda estão sofrendo esses resquícios lá do passado, você vê! (JOANA)

Hoje eu percebo que alguns pais de alunos meus ainda encaram o esporte de uma forma preconceituosa, meninas não podem jogar futebol, meninas não podem estar sempre no meio dos meninos. Eu tenho muitas meninas que não vão para jogos porque o pai não deixa jogar futebol, tem muitas, não são poucas não, são muitas[...]. (CRISTINA)

As legislações²⁹ que proibiam determinadas atividades físicas e esportivas às mulheres – a exemplo do futebol – ainda se fazem presentes em vários discursos e práticas cotidianas. Em 1941, o Decreto-lei nº. 3199, artigo 54, anunciava que “às mulheres não se permitirá a prática de esportes incompatíveis com as condições de sua natureza [...]” (BRASIL, 1941) e, em 1965, a Deliberação nº7/65, nº.2 do Conselho Nacional de Desportos, determinava que “não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball” (BRASIL, 1965). O corpo de várias mulheres é envolto em discursos que delimitam e reforçam desigualdades de gênero através de premissas biológicas.

Mesmo sendo entendido como “incompatível com a natureza feminina”³⁰, por se tratar de um esporte que exige força, resistência e de muito impacto, a prática do futebol não foi abandonada por muitas mulheres, como afirma Altmann (2015, p.42), que destaca: “[...] tais proibições nunca conseguiram excluir completamente essa prática. A necessidade de criar tais legislações restritivas para a prática de determinados esportes pelas mulheres é um indício de seu interesse por essas modalidades”. E acrescenta:

Assim, as mulheres têm contestado convenções, legislações, têm desafiado dúvidas que as assujeitam, contradizendo certa percepção de seus corpos

²⁹ Voltarei falar sobre essas legislações no próximo capítulo.

³⁰ Entendem-se como “natureza feminina” atitudes, comportamentos que ressaltam a delicadeza, a fragilidade, além de valorizar a beleza e a maternidade.

como menos capazes, menos hábeis corporalmente. Esse processo é feito por meio de seus próprios corpos, tornando-os aptos para as práticas corporais. (ALTMANN, 2015, p.42)

Além dessa situação com o futebol, a professora Joana traz outro exemplo de preconceitos com a mulher no esporte. Nesse relato, ela revela o quanto a questão do controle do corpo feminino ultrapassa os limites do discurso da “agressividade”, da “força” da “incompatibilidade”, tão retratado e questionado na dualidade mulher-futebol, e se estende também a outras modalidades esportivas, como o voleibol³¹, modalidade que durante muito tempo foi entendida como “aceitável” e correspondente à “natureza feminina”.

Eu tinha uma aluna que gostava de participar – veja, e não era nem futebol – ela participava do time de vôlei. Especificamente sobre essa aluna, eu lembro que ela vinha treinar voleibol, que nem é um esporte masculino, mas vinha escondido do pai porque o pai não deixava. Foi muito difícil quando teve um campeonato no qual eu precisava fazer a inscrição dela, porque eu precisava da autorização do pai. A mãe a princípio era conivente com a atitude do pai, depois se uniu à filha na tentativa de convencer o pai a autorizar a aluna a jogar. Eu fico feliz de ter participado em várias situações como essas que a gente vai lembrando de quebrar realmente paradigmas assim, de pais machistas, não pode. (JOANA)

A professora Joana traz à baila a discussão da importância do papel do/a professor/a dentro do processo educativo, como um mediador das percepções aprendidas e apreendidas no contexto familiar – permeado pela sociedade e cultura –, ampliando o olhar e as possibilidades corporais, principalmente no que diz respeito à Educação Física.

A mediação desenvolvida pelo educador pode ser feita de muitas formas, desde aquelas mais autoritárias e normativas, com baixo nível de reflexão, até aquelas que permitem uma construção significativa, fundamentada em valores democráticos, igualitários e de respeito às diversidades, sejam elas quais sejam. (CASCO, 2010, p.78)

Os/As professores/as também foram (e são) educados nessa sociedade e nessa cultura, em que a compreensão sobre os gêneros, especificamente no contexto da Educação Física e dos esportes, se consolidou por meio de discursos generificantes, que remetiam às diferenças como desigualdade, gerando exclusões e preconceitos; por isso, reforço a importância deste capítulo para entender como a educação familiar conduziu esse primeiro contato com a Educação Física, os jogos e o brincar desses/as professores/as. Os processos de submissão, transgressão e resistências apresentados e a forma como isso se evidencia, inicialmente, na visão de mundo de alguns/as professores/as dentro de experiências educativas

³¹ Esporte entendido como compatível com a natureza feminina, por não ser considerado tão exaustivo e não possuir contato físico entre os adversários.

nas quais a interferência da educação familiar era evidente instigam à compreensão da continuidade de sua formação, da Educação Básica até a escolha da profissão.

Expusemos três discursos de subversão às normas regulatórias de gênero de diferentes mulheres. Temos também a voz de uma professora, descrevendo as suas experiências com o brincar na infância, mas sem remeter às questões relacionadas às diferenças de gênero. E a voz de um professor que relata uma situação pontual de não participação nas aulas de Educação Física, por controle dos pais, relativo à segurança do filho.

As três falas de subversão são provenientes de três mulheres com mais de 40 anos de idade³². Isso pode significar que, mesmo as configurações dos papéis de gênero estando presentes em todas as décadas pelas quais esta pesquisa transitará, essas podem ter apresentado maior intensificação na época em que se configura a infância dessas professoras. No entanto, essa intensidade pode se modificar, se diluir e atribuir novos significados em diferentes épocas, considerando as formas com que os sujeitos da pesquisa vivenciaram essas interdições nos ambientes públicos e privados.

Entretanto, não é com estranheza que percebo o fato de não encontrar falas dos professores entrevistados subvertendo questões relativas ao gênero, pois compreendo que, talvez para os homens, essa fosse uma tarefa muito mais difícil³³, visto que o trabalho de formação dessas identidades pode ter sido muito bem cerceado na infância. Afinal, como afirma Casco (2010, p.77), “construímos nossa identidade no movimento, em relação direta com o ambiente ao qual estamos inseridos. Tanto o espaço físico como o emocional, assim como o ambiente sociocultural faz parte dessa paisagem que nos constrói, mas que também podemos construir”.

Ademais, ainda no que se refere às falas de algumas professoras, penso que essa identidade, com proximidades do que seria entendido com o universo masculino, se configura de uma aproximação – leia-se aceitação e legitimação – de seu lugar hoje como professora, uma professora de Educação Física. Sendo o homem, na cultura, o ponto de partida nas mais diversas esferas sociais – e aqui, no que concerne a esta discussão – nos referenciais de padrão de corpo para a prática de exercícios físicos, jogos e esportes, suscita o processo de “identização” e de pertencimento dessas mulheres a esse grupo, para serem reconhecidas.

³² Tendo como base a idade informada pelas entrevistadas, que podem ser consultadas na parte 1 deste trabalho: “Metodologia da pesquisa – sujeitos da pesquisa”.

³³ Como já mencionado anteriormente, vivemos em uma sociedade patriarcal, androcêntrica.

Saraiva (1999, 1994)³⁴, em suas pesquisas, retrata que, em algumas situações, mulheres, para serem “percebidas e valorizadas” em determinados lugares sociais – especialmente em profissões tradicionalmente consideradas pertencentes ao universo dos homens –, acabam por assumir características instituídas em nossa sociedade como “masculinas”, as quais, em alguns casos, incorporaram em suas ações e discursos nuances de discriminação com o sexo feminino.

Essas ponderações trazidas por Saraiva nos fazem questionar a área da Educação Física, em uma proposição relevante e instigante, pois instauram, entre outras coisas, a discussão sobre a tensão entre a “profissão professora”, tão relacionada à mulher e tão retratada em diversas pesquisas sobre a feminização do magistério, e a “profissão professor/a” de Educação Física, uma área tão marcada historicamente por uma masculinidade hegemônica que sempre vigiou a presença feminina, com discursos do “mito da fragilidade” e da preservação da maternidade futura, vislumbrando o corpo-mulher como não apropriado para as atividades corporais e esportivas.

Não posso afirmar de forma categórica que as professoras entrevistadas se apropriaram desse discurso em sua forma estrita, mas, com efeito, devo considerar algumas das falas iniciais (mesmo que se expressem em apenas dois dos discursos de forma clara), que destacavam uma identificação com “o universo masculino”. Essas nuances permitirão uma análise da área, que decorre de outras reflexões teóricas e outras interlocuções, referentes a outros espaços, outros momentos, outras experiências – o que poderei elucidar durante a pesquisa.

A desconstrução de algumas “verdades” só é possível quando temos a possibilidade de ampliar horizontes, de questionar e de viver algo diferente do discurso normalizador e regulatório que nos controla, que nos conduz dentro das tramas do saber-poder (FOUCAULT, 2013, 2015).

³⁴ Dizeres de Saraiva (1999), em seu livro *Co-Educação Física e Esportes quando a diferença é mito*, na parte que trata sobre o esporte e a sociedade. Ela também faz menção a essa discussão em um artigo publicado em 1994, intitulado “O gênero: o confronto de culturas em aulas de Educação Física”, publicado pela *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (SARAIVA-KUNZ, 1994).

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, GÊNERO E DISCIPLINA

Identidades de gênero diretas estabelecidas na sociedade pelas várias representações históricas e culturais podem ser consolidadas e perpetuadas em aulas de Educação Física escolar. A Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996) precisa prezar para que as atividades propostas por meio de seus conteúdos não recaiam em discursos com explicações biológicas que direcionam formas desiguais de pensar e ver o ser humano e o gênero, podendo gerar preconceitos.

“A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2013, p. 134). Essa afirmação de Foucault é propositiva, pois é assim que a Educação Física crava seu espaço na história, com o objetivo de formar seres humanos por meio de detalhes.

A Educação Física usou técnicas minuciosas para detalhar o corpo diante de interesses sociais e políticos. Vigor, coragem, força, valentia, qualificações que devem ser expressas no corpo – sinônimo de saúde, de destreza, um ideário a ser alcançado por meio dos exercícios físicos, da ginástica, dos esportes. “Pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos” (FOUCAULT, 2013, p. 134). A Educação Física imprimiu, dessa maneira, ao longo de seus discursos carregados de um saber travestido de “boas intenções”, a disciplina do corpo no corpo da disciplina.

Portanto, a construção histórica da Educação Física se revela como um campo de estudos com várias contribuições para a área (CASTELLANI FILHO, 2003; GHIRALDELLI JR, 1991; SOARES, 2004). Com intuito de melhor compreendê-la, é preciso se debruçar nos fios condutores que emaranham essa teia de construções sociais. Significa compreender que a Educação Física foi embebida de ideologias sociais, culturais e políticas de várias épocas. Ideologias e pensamentos que hoje nos parecem ultrapassados e/ou superados, mas que, ao contrário do que se imagina, ainda fazem parte do nosso cotidiano, embora mascarados, e não mais de forma explícita, como antes.

Com sua “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2013, p.141), a Educação Física se encarregou de determinar locais, lugares, espaços, ações, vivências. Mantendo o controle e se aparelhando dentro da instituição escolar, ela manteve a sua organização pautada na seleção, no rendimento, no desempenho. Com discursos incongruentes tidos como verdades absolutas, tatuou suas digitais na vida de muitos seres humanos, cerceando a complexidade do ser, tornando-os corpos dóceis.

A Educação Física durante muito tempo promoveu a individualização dos corpos – aqui entendida como separação/polarização dos gêneros – e não permitiu uma ampliação de sentido na compreensão das relações sociais, marcando, assim, “a ferro” as diferenças como sinônimo de desigualdade na história da área. Algumas dessas premissas podem ainda permear o cenário da Educação Física na atualidade, portanto, destaco a importância da intervenção de pesquisadores/as e professores/a da área nesse processo, para que novas possibilidades sejam concretizadas nas práticas pedagógicas da área.

3.1 Recortes históricos e marcas de gênero na história da Educação Física escolar

São tantos os caminhos pelos quais se pode enveredar a análise da História da Educação Física, mas acredito que cada pesquisador/a trace o seu à medida que procura responder o problema de pesquisa. Goellner (2012, p.44) questiona se é possível falar sobre a História da Educação Física no singular, pois, afinal a História sempre é feita de várias histórias, e, dentro desse contexto, “[...]é possível vislumbrar um horizonte pleno de multiplicidades, de interpretações, de olhares, de formas de narrar vários acontecimentos”.

Não foi diferente na construção deste texto: ele foi elaborado a partir do olhar desta pesquisadora, que, ao percorrer o aparato histórico da área, foi retirando trechos que fundamentam o interesse desta pesquisa: trechos da história da Educação Física permeada pelas diferenciações de gênero.

A Educação Física construída com as influências de cada época foi se consolidando na história e no ambiente escolar, atendendo as necessidades políticas e sociais. Essas influências se apresentam na literatura como tendências (também podem ser encontradas com as expressões: “concepções”; “abordagens”).

Tais tendências podem aparecer na literatura com denominações diferentes. Nesta pesquisa, adotei a nomenclatura usada por Ghiraldelli Jr (1991) para as tendências: higienista, militarista, pedagoga e as nomenclaturas trazidas por Darido e Sanchez Neto (2005) para as tendências esportivista e recreacionista.

Procurarei trazer questões relevantes de dentro do contexto das tendências para a compreensão dos caminhos da Educação Física a partir da análise de gênero, à qual se dedica esta pesquisa. Portanto, em alguns momentos, algumas tendências podem aparecer mais detalhadas, em detrimento de outras, considerando as informações que são mais pertinentes à análise.

A primeira tendência que teve forte influência na constituição da Educação Física foi a higienista (1889 até 1930), a qual defende a saúde como enfoque principal. Nesse

sentido, a Educação Física teria a responsabilidade de formar “[...]homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação” (GHIRALDELLI JR, 1991, p.17).

A Educação Física agia, então, como forma de uma “asepsia social” (GHIRALDELLI JR, 1991, p.17) e, por meio da ginástica, do desporto, dos jogos, procurava disciplinar os hábitos das pessoas para afastá-las de práticas que poderiam colocar em risco o corpo saudável e a moral, para não comprometer o coletivo. (DARIDO; SANCHES NETO, 2005; GHIRALDELLI JR, 1991; SOARES, 2004).

Os médicos higienistas possuíam destaque notório no referido período histórico, conseguiam produzir, através da atividade física, um ser humano com bons hábitos e com saúde, visando à eugenia da raça, promovendo corpos fortes para gerarem filhos e filhas fortes. Mantinham o saber e o poder sobre os corpos, tornando-os obedientes e manipuláveis (CASTELLANI FILHO, 2003; GHIRALDELLI JR, 1991; SOARES, 2004).

Este pensamento permite estruturar a Educação Física (ou, melhor dizendo, a Educação do Físico) como corpo biológico. Um corpo “mais saudável”, produtivo, disciplinado, pronto para atender as demandas do ideal político do século XIX – o capital. Carmen Soares (2004, p. 6) ressalta:

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família e na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade de capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar.

A partir da ciência pensada de forma positivista, o ser humano foi entendido como ser biológico. Todas as suas intervenções no mundo são vistas como um “social biologizado” (SOARES, 2004, p.07). Entendendo o ser humano dentro desta perspectiva, oportunizou-se o empoderamento da ordem médica, higienista e eugenista, segundo a qual “todas as desigualdades sociais, todas as diferenças de classe tomam, assim, a aparência de diferenças hereditárias, genéticas, portanto, naturais, transmitidas de geração a geração sem possibilidade histórica de serem alteradas” (SOARES, 2004, p.16).

Assumindo um caráter científico de seleção natural dos corpos, apoiada nas premissas biológicas, a eugenia se propagou. Essas seleções ou, melhor dizendo, esse olhar para o que é “ideal”, “normal” e “aceitável” permeou (e às vezes ainda permeia) as relações sociais e foi (é e está) constantemente reproduzido, reforçado e, de forma consciente ou não, mantém o *status quo*, a “ordem”. Diwan (2011, p.10) ressalta que a eugenia, “[...]com *status*

de disciplina científica, objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas. E isso através da ciência, que sempre se pretendeu neutra e analítica”. A eugenia seria “[...] uma rede de poder, com formas de dominação e de exclusão por vezes sutis e por vezes bastante evidentes” (DIWAN, 2011, p.15-16). Dessa forma, “o pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil” (SOARES, 2004, p.119).

Dentro dessas perspectivas de um corpo saudável, forte e belo, a Educação Física construiu o seu ideário de corpo. É interessante como muitas das constituições e muitos discursos sobre o corpo daquela época permanecem vivos dentro da Educação Física na atualidade. Destaco que a Educação Física e os esportes eram (e ainda são) apresentados por uma imagem masculina, como a de Discóbolo³⁵. O corpo da mulher, considerado não apropriado para expressar ideais de força e resistência, tão exigidos dentro das atividades físicas e esportivas, ficava sempre à margem. Interessante também destacar que a imagem de Discóbolo foi “assumida” como o “símbolo” da Educação Física, que as instituições de ensino, bem como os/as estudantes, os produtos do mercado agenciam e dela se utilizam para divulgar e se referir à área.

No imaginário social, os discursos e as práticas sociais produzem sentidos, e esses circulam pela sociedade, regulando comportamentos, processos de identificação e de distribuição de papéis sociais (TEVES, 2000). “A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos” (BOURDIEU, 2005, p.50). Essa força simbólica se manifesta por meio de um trabalho minucioso de “inculcação e de incorporação” feito sobre os corpos, os quais, por consequência, se veem capturados. Além disso, é importante considerar que “é mediante a esse imaginário social que o grupo, a sociedade se identifica, se mantém coeso, estabelece suas trocas. Organizam seus sistemas explicativos de mundo, instituem suas diferenças e, com isso, constroem suas identidades” (TEVES, 2000, p.191).

Avalio que todo o imaginário social que emerge do contexto histórico, dos desdobramentos, da afirmação e da efetivação da Educação Física nos discursos, nas práticas

³⁵ A imagem de Discóbolo, retirada do livro de Pietra Diwan, pode ser encontrada nos anexos (Anexo2). Diwan (2011, p.22), em seu livro *Raça pura*, que tem como base a compreensão da eugenia, traz a escultura clássica de Discóbolo, da Grécia antiga, para expressar qual seria o padrão de corpo que os eugênicos buscavam, baseados na expressão de beleza dos gregos antigos.

sociais e pedagógicas vai instituindo os sujeitos, e, nesse processo de identificação, professores/as vão se constituindo e os reflexos e as formas com que eles/as se apropriaram desse imaginário social poderão ser identificados em sua prática pedagógica. Ainda sobre a imagem do Discóbolo, considero que o aparato do saber que se infiltrou dentro da área e agenciou – e, muitas vezes, agencia até hoje – os simbolismos sobre o corpo, sobre a imagem do/a professor/a de Educação Física, sobre o corpo dos/das atletas, pode estabelecer relações de poder e desigualdades.

Outrossim, além do ideal de beleza, a ideia da moral vinculada ao corpo também está presente no contexto histórico, principalmente no que se refere à introdução da Educação Física na escola. Os ideais e os objetivos para instituir a Educação Física na escola foram bem delineados, considerando e entendendo as condições “inatas e naturais” de homens e mulheres, sendo, estas, alvos de intensa vigilância e meticuloso investimento regulando as ordenações para os gêneros nas práticas pedagógicas (CASTELLANI FILHO, 1982, 2003; SOARES, 2004).

Este processo disciplinador do corpo, aliado à Educação Física e à família, permeou o sistema educacional, entendendo a educação escolar como uma extensão da educação familiar. Entretanto, essa aderência à Educação Física nos colégios encontrou barreiras pelo fato de ela estar vinculada aos pensamentos do período colonial e escravocrata, o qual relacionava as atividades desta disciplina ao trabalho físico e manual, considerado de pouco prestígio e importância e vinculado à figura dos escravos, em contraponto ao trabalho intelectual, relacionado aos filhos da elite e esperado deles.

Podemos afirmar, portanto terem sido também influenciados pela ação entabulada pelos higienistas, pautada em conotações de cunho nitidamente eugênicas, que os educadores passaram a defender a introdução da Ginástica nos colégios. Tais esforços, porém, não ocorreram sem suscitar resistências próprias ao pensamento dominante da época, que não viam com bons olhos de levar para dentro dos colégios – que assistia a filhos da elite – a prática de atividades físicas, situando-as ao lado daquelas por eles valorizadas, de índole intelectual. Tal contrariedade, se era diminuta em relação aos alunos de sexo masculino, por já terem os pais acostumados à ideia da Ginástica para os homens em razão dos exemplos oriundos das instituições militares, se fazia histórica quando a intenção de sua prática se estendia ao sexo feminino (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 46-47)

Nesse sentido, é emblemático o propósito contido no esboço do Parecer de Rui Barbosa – considerado o “Paladino da Educação Física” –, externando sua opinião na defesa da inclusão da então “Ginástica” na formação do professorado e nas escolas primárias em todos os níveis, em meados do final do século XIX. A ginástica para as mulheres carregava uma roupagem, enaltecendo o desempenho com excelência das suas “funções” – então assim

consideradas – esperadas na sociedade: de mulher/mãe, reprodutora de filhos para servir a pátria e ainda acentuar as suas formas feminis (CASTELLANI FILHO, 2003; SOARES, 2004).

Rui Barbosa emitiu um Parecer (Parecer de 12 de setembro de 1882, no projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições complementares da Instrução Pública”), enaltecendo a importância da ginástica na grade curricular. Esse Parecer era calcado nos pressupostos higienistas e já demarcava de forma categórica os papéis a serem assumidos por homens e mulheres na sociedade em construção (ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010)

Esse Parecer teve um destaque ímpar para a Educação Física, que incluiu desde a implantação de uma sessão especial de Ginástica na escola Normal, até a equiparação da categoria com as demais disciplinas que compunham a grade, definindo a ginástica como matéria de estudo, oferecida em horários distintos dos do recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 2003). Marinho (1980, p. 163, grifo meu) descreve a situação, dizendo como se concluiu o Parecer:

- 1°. – Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.
- 2°. – Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, **tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.**
- 3°. – Inserção da ginástica em programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.
- 4°. – Equiparação em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.

Rui Barbosa, movido pela famosa frase: “*Mens sana in corpore sano*” (“Mente sã, corpo são”), persistiu em defender a Educação Física nas escolas. Com isso, a Educação Física chegou à escola, dicotomizando o ser humano e atraindo resistências por parte da Igreja, que, como parceira na concepção platônica, prioriza a alma em detrimento do corpo (CASTELLANI FILHO, 2003; ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010). Assim, a Educação Física permanece reiterando as questões biológicas, tão defendidas pelo pensamento higienista, eugenista e até militarista, que colocam o corpo em uma condição a-histórica:

Fernando de Azevedo, admirador de Rui Barbosa e autor de obras sobre a Educação Física desde 1916, proclamava a importância de um indivíduo harmônico, porém, reforçava as ideias de Rui Barbosa no que se refere à dualidade do ser humano com o intelecto em sobreposição ao físico, como também preservava a ideia da Educação Física

como forma de manter a eugeniação da raça brasileira (CASTELLANI FILHO, 2003; ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Na instituição escolar o exercício físico foi sendo construído a partir de conceitos médicos e contribuiu para veicular vários investimentos sobre o corpo. O método alemão já se fazia presente no Brasil na primeira metade do século XX, era consagrado o método oficial do exército brasileiro (SOARES, 2004), entretanto este não foi adotado nas escolas, pois “[...]o método alemão não foi considerado pelos brasileiros como o mais adequado. Rui Barbosa o combateu para as escolas, preferindo que as mesmas adotassem o método sueco” (SOARES, 2004, p.57).

O método sueco era de cunho essencialmente fisiológico e consistia em assegurar a saúde, evitar vícios, defeitos posturais e enfermidades por meio de movimentos mecânicos que trabalhavam todos os músculos de forma repetitiva (SOARES, 2004). Esse método era dividido em quatro partes: ginástica pedagógica ou educativa, ginástica militar, ginástica médica ortopédica e ginástica estética. A concepção anatomofisiológica desse método é evidente. A seguir apresento uma sequência de movimentos denominados “lição do método sueco”:

- 1º - Exercícios de ordem
- 2º - Exercícios de pernas ou movimentos preparatórios formando uma pequena série. Essa série se decompõe assim:
 - a) Movimentos de pernas;
 - b) Movimento da cabeça;
 - c) Movimento de extensão dos braços;
 - d) Movimento do tronco para frente e para trás;
 - e) Movimentos laterais do tronco;
 - f) Movimentos outros de pernas;
- 3º - Extensão da coluna vertebral
- 4º - Suspensões simples e fáceis
- 5º - Equilíbrio
- 6º - Passo ginástico ou marcha
- 7º - Movimentos dos músculos dorsais
- 8º - Movimentos dos músculos abdominais
- 9º - Movimentos laterais do tronco
- 10º - Movimentos das pernas
- 11º - Suspensões mais intensas do que a do nº4
- 12º - Marchas ou Movimentos de pernas, executadas mais rapidamente que outros para preparar para os saltos
- 13º - Saltos
- 14º - Movimentos das pernas
- 15º - Movimentos respiratórios

A ginástica feminina era idêntica à masculina, com as seguintes restrições:

I – Evitar movimentos muito acentuados para trás;

II – Não realizar movimentos que possam congestionar a bacia;

III – Abster-se do trabalho físico durante a menstruação. (MARINHO, [19--], p.188, grifo meu)

A menção e o destaque feito ao detalhar uma sequência de exercícios desse método implicam em reverberar as representações, impregnadas historicamente nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar e da educação do corpo, que mantêm a distinção entre homens e mulheres, pautando-se na base biológica, nas diferenças anatômicas, sexuais. Com isso, fica evidente que, “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente” (LOURO, 1997, p. 72).

Em demasia, “a Educação Física Higienista foi, em grande parte, absorvida pela concepção Militarista. Não podemos ignorar que os primeiros esforços do Brasil republicano no sentido de formar profissionais na área da Educação Física partiram de instituições militares” (GHIRALDELLI JR, 1991). A tendência militarista (1930-1945) tinha como objetivo formar uma geração capaz de suportar a luta, o combate e, conseqüentemente, atuar na guerra. Essa tendência salientava a importância de selecionar os indivíduos considerados “perfeitos” e excluir os que não se enquadravam nesse perfil (CASTELLANI FILHO, 2003; DARIDO; SANCHES NETO, 2005; GHIRALDELLI JR, 1991; SOARES, 2004).

Nesse sentido a ginástica, o desporto, os jogos recreativos “[...]visam à eliminação dos ‘incapacitados físicos’, contribuindo para uma ‘maximização da força e poderio da população’. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista” (GHIRALDELLI JR., 1991, p.18)

Dentro da Educação Física militarista, o método francês foi adotado para o desenvolvimento das atividades em âmbito escolar. Implantado no Brasil em 12 de abril de 1921, o método francês, também ainda muito calcado na fisiologia, preconizava preocupações básicas com o corpo anatomofisiológico, com qualidades físicas, psicológicas e morais. Ainda nas particularidades da “melhoria da espécie humana” (SOARES, 2004).

Soares (2004, p.66) relata que a preocupação com a saúde física da mulher era visível: além do controle dos exercícios físicos, havia também uma proibição dos “hábitos elegantes” considerados nocivos. Dessa maneira, “condenava o uso dos saltos altos, de porta-seios, cintas, enfim, todos os meios de sustentação que fossem artificiais”. Esses meios escondiam a flacidez, contribuindo para a formação de hérnias, má circulação e partos difíceis (MARINHO, 1980).

No Estado Novo, a Educação Física teve o papel de disciplina moral e adestramento físico, preparando os jovens para manter a economia e defender a nação. Essas

ideias foram defendidas na Lei Constitucional número 01, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, artigo 132 (CASTELLANI FILHO, 1983).

Tentando manter essas premissas, a Educação Moral e Cívica invadiu o espaço escolar pela implantação do Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhado, em maio de 1937, à Presidência da República. Passou a ser obrigatória nos cursos primários e secundários e facultativa apenas no ensino superior. O decreto-lei nº. 2072, de 8 de março 1940, apresentava a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica na infância e na juventude. (CASTELLANI FILHO, 1983, 2003)

Tal qual fez em ambas as obras o autor citado anteriormente, acredito ser válido destacar quais os contornos dados à Educação Moral e Cívica nesse decreto-lei.

Art.1-A Educação Cívica, Moral e Física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente Decreto-Lei.

Art.2-A Educação Cívica visará à formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da Pátria, e de que é dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.

§ único - É também papel da Educação Cívica **formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar às mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional.**

Art.3-A Educação Moral visará à elevação espiritual da personalidade, para o que buscará incutir nas crianças e nos jovens a confiança do próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.

§único- **A Educação Moral, procurará ainda formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e mães de famílias. Às mulheres dará de modo especial a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos.**

Art.4- **A Educação Física a ser ministrada, de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.**

§ único - Buscará ainda a Educação Física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim dos preceitos que sobre ela devem ser continuamente observados. (BRASIL, 1940, grifos meus)

Os artigos desse decreto-lei apresentam de forma clara os preceitos da Educação Física na época militar em relação à mulher. Todos os métodos ginásticos e os trechos do decreto-lei citados até o momento não têm como propósito uma análise detalhada, *stricto sensu*, mas foram descritos para visibilizar como era necessário aos interlocutores de cada época situar a mulher no contexto histórico-cultural, delimitando seus espaços.

Após 1945, a concepção militarista cedia espaço à Educação Física pedagógica (1945-1964), em cujo contexto a preocupação central era pensar a Educação Física não somente como uma prática voltada para a saúde e a disciplina, mas também como uma prática educativa, em uma perspectiva de pensar uma educação integral, “para que a juventude venha a ‘melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer’” (GHIRALDELLI JR, 1991, p.19).

A Educação Física pedagógica possui relação com o crescimento da rede de ensino público nos anos 50 e 60. Além disso, o Brasil estava em um processo de aceleração da urbanização e de desenvolvimento industrial. Houve uma pressão popular por novas oportunidades de ascensão social e nesse momento a escola pública se consubstanciou e ampliou a rede de ensino (GHIRALDELLI JR, 1991).

“A esportivização inicia-se na década de 50, com o Método Desportivo Generalizado, atingindo seu auge a partir da década de 70, onde o binômio mais utilizado foi Educação Física/Esportes, chegando o governo a subordinar a Educação Física escolar ao esporte.” (RANGEL-BETTI, 1999, p. 26). Assim, a esportivização, mesmo com roupagens diferentes, iniciou-se dentro do período da tendência pedagógica e permaneceu até a implantação da tendência esportivista.

Após 1964 surgiu a tendência esportivista (competitivista). “Seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como, valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna” (GHIRALDELLI JR, 1991, p.20). Ela volta seu foco para o corpo atleta e as atividades esportivas que, no esporte de alto nível, têm um destaque especial.

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer a Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do País através do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento. (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p.04)

Temos então uma Educação Física centrada no rendimento, no desempenho, na seleção dos mais habilidosos, em detrimento dos menos habilidosos. A prática se torna uma

repetição mecânica dos movimentos esportivos. Esse modelo também é conhecido como tecnicista, tradicional, mecanicista e foi muito criticado pelos acadêmicos a partir da década de 80. Essa concepção de ensino ainda se faz muito presente nas escolas (DARIDO; SANCHES NETO, 2005; GHIRALDELLI JR, 1991).

Quando a prática de esportes era estendida à mulher, ela se apresentava com uma roupagem diferenciada da dos homens, com peculiaridades acentuadas. Goellner (2003, p. 31) destaca que: “centradas em explicações biológicas, [...]especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres e homens”.

Sobre esse assunto, podemos citar, alguns decretos (Decreto-Lei n°. 3199, de 14/04/41), deliberações (Deliberação – CND – n°. 7/65), projetos (Projeto n°. 224 – 1882) e leis (Lei 6503, de 13/12/77), os quais normatizavam a participação da mulher na prática de exercícios físicos. Esses documentos contemplavam desde a participação das mulheres com exercícios compatíveis com a sua natureza, passando pela liberação de determinados desportos a serem praticados (proibindo as lutas, futebol, polo aquático, polo, *rugby*, halterofilismo e *baseball*) (CASTELLANI FILHO, 2003; ZUZZI; KNIJNIK, 2010; ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Essa tendência tem uma importância fundamental na análise deste trabalho, visto que, à época em que ela permeava o cenário da Educação Física (isso não quer dizer que não encontremos resquícios de outras tendências), algumas das professoras entrevistadas iniciavam suas experiências no universo escolar, onde essa tendência vigorava sem outras influências de críticas até a década de 80.

Foi justamente nessa época que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, os resultados justificando as ações estiveram mais evidentes na Educação Física escolar. “Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p.4).

A última das tendências, que também surgiu após 1964, foi a recreacionista. Ela recebeu uma crítica considerável, e é preciso destacar que esse modelo não foi defendido por professores/as e acadêmicos/as. Talvez ele tenha surgido de uma interpretação equivocada da crítica excessiva ao modelo anterior, que visava ao esporte de rendimento (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Infelizmente, esse modelo também se faz presente em muitas escolas. Segue a ideia de que o/a aluno/a escolhe o que quer fazer e assim se concretiza a aula. Também

conhecido como “dar a bola”, este modelo é condenável, na medida em que retira totalmente a importância do papel do professor e de seu procedimento pedagógico.

Ademais, é importante ressaltar que, em todas as tendências aqui apresentadas, as aulas eram separadas por gênero, com atividades específicas para os meninos e as meninas, e ainda assim, existiam professores e professoras que lecionavam de acordo com o gênero (ALTMANN, 1998; ROMERO, 1990, 1994, 2010; SARAIVA, 1999, 1994; SOUSA, 1994; SOUSA; ALTMANN, 1999).

Não podemos deixar de considerar que, após a década de 80, novas tendências – nova visão de mundo e de ser humano – começaram a emergir na área da Educação Física, referentes tanto a pesquisas acadêmicas quanto a práticas pedagógicas e o componente curricular (ALTMANN, 2015).

São vários os estudos e diversas as concepções que surgiram para superar os paradigmas mecanicistas, de aptidão física e de rendimento apresentados na prática da Educação Física durante anos. Darido e Sanches Neto (2005, p.06) citam algumas delas, tais como: a “Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico Emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de outras”.

Todas as concepções tiveram grande importância na história da área. Não pretendo neste trabalho apresentar o referencial teórico e os princípios de cada uma delas, pois esse não é o enfoque dessa pesquisa³⁶. O que é importante, no que concerne à análise, é visibilizar essa mudança de paradigma e a preocupação que autores e autoras da área tiveram em repensar a Educação Física escolar e o ser humano que ela vivencia, tornando a sala de aula, seja a quadra, o pátio ou qualquer outro lugar em que essa prática possa se efetivar um ambiente de formação do indivíduo como um todo, com conteúdos contextualizados e sistematizados, para educar o ser humano para vida, e não só para receber medalhas.

Além disso, como afirma Altmann (2015, p. 23), “na educação física, pesquisas que adotaram explicitamente a categoria gênero nas suas análises surgiram em meados da década de 90”.

Tema que motivou a produção de inúmeras pesquisas sobre gênero na educação física foi o fim da separação de meninos e meninas para a

³⁶ A justificativa de não adentrar em cada tendência compreende o fato de, neste trabalho, a maioria dos entrevistados terem vivenciado a Educação Física antes de 1990, quando mudanças significativas nesse sentido ainda não haviam ocorrido. Apenas dois entrevistados vivenciaram a Educação Física na década de 90 e, mesmo assim, não apresentam em suas narrativas indícios de terem vivenciado as novas abordagens que emergiram no cenário da Educação Física.

realização de aulas dessa disciplina em escolas. À medida que as aulas de educação física foram se tornando mistas a partir da década de 90 – principalmente nas redes públicas de ensino –, um intenso debate surgiu entre professores(as), dirigentes de ensino e pesquisadoras(es). Tal mudança também motivou a produção científica na área, com pesquisas analisando vantagens e desvantagens, conflitos e desafios do novo sistema. (ALTMANN, 2015, p.23)

Mesmo considerando a relevância e os avanços que essas tendências trouxeram ao cenário da Educação Física, muitas vezes, infelizmente, elas não se concretizaram efetivamente em muitas escolas, principalmente no que diz respeito às relações de gênero.

3.2 A Educação Física escolar dos/as entrevistados/as

O aparato histórico discutido no tópico anterior servirá de anteparo para a compreensão de como a Educação Física escolar contribui para a formação dos/as professores/as pesquisados/as. As tendências pedagógicas e o conteúdo esportivo foram evidenciados nas suas narrativas, tendo contribuído com as experiências corporais (satisfatórias ou não) e a constituição de seus conhecimentos sobre o corpo e a ação pedagógica.

Ao recordar a experiência, Carlos afirma:

A minha Educação Física pode ter pegado estes resquícios do militarismo. Muitos professores de Educação Física na época da escola eram professores de Educação Física de dentro do quartel, os militares às vezes completavam a carga horária nas escolas. Foi a questão do esporte mesmo, a esportivização, a questão do corpo, tinha que correr, fazer abdominal era isso que a gente fazia.

Joana, que provavelmente viveu a esportivização na Educação Física de forma mais acentuada³⁷, narrou: “[...]Eu tive uma Educação Física ‘pobre’, porque observando hoje, eu tive uma professora que só trabalhava voleibol, então eu só tive praticamente um aprofundamento do voleibol. Era o que a professora gostava, mas eu sentia falta de outras atividades, eu sempre fui muito participativa”.

A professora Frida destaca que a Educação Física vivenciada por ela era restrita a apenas um conteúdo, o esporte:

Naquela época, por causa da história da Educação Física, eram quatro esportes divididos por bimestre. Na verdade nem eram quatro, porque naquela época menina não jogava futebol. Como eu adorava assistir aos jogos, eu nem me perguntava por que eu não jogava e isso eu conto para os meus alunos hoje, eu falo que o futebol venceu a barreira do racismo, da

³⁷ Suponho que esta professora, pela idade informada, deve ter iniciado a Educação Física na escola a partir de 1973.

classe social e da proibição para as mulheres. As meninas hoje jogam, mas na minha época não jogavam e nem perguntavam por que não jogavam.

A mesma professora, ainda, demonstrando insatisfação por ser a prática do futebol tão genericada, complementa, dizendo: *“Hoje menina joga futebol, menina vai ao estádio, a gente vê na televisão menina bem pequena no colo do pai, mas na minha época menina não ia, menina não jogava bola”*.

Também no sentido das aulas esportivizadas, o professor Rodrigo destaca que sua história com a Educação Física *“começa a partir das aulas e eu me recordo que meu primeiro contato com a Educação Física escolar foi com atividades esportivas, não tinha muita brincadeira, muito jogo”*.

Podemos afirmar, com base em todo o processo histórico já discutido, que os discursos proferidos sobre a mulher, considerando o que era aceitável e compatível com a sua “natureza”, permitiram, durante longo período, distanciá-la de determinadas atividades, inclusive esportivas e principalmente no que se refere ao futebol, como citado por Frida. Considerada violenta, exaustiva, com muito contato físico, essa modalidade esportiva foi afastada e descartada da prática feminina. Foram várias as leis³⁸ instituídas para cercear o espaço feminino dentro das modalidades esportivas. Hoje, mesmo com vários preconceitos ainda introjetados, essa relação mulher-esporte-futebol é possível (FERRETTI et al., 2011; KNIJNIK; VASCONCELOS, 2002).

Existe uma consonância nas falas sobre a experiência de uma Educação Física esportivizada, pois, a época em que eles e elas tinham vivenciado a Educação Física na escola, permeada pela tendência esportivista e com resquícios também de outras tendências, favoreceu o ensino reducionista que muitos/as tiveram (FINCK, 2010). Paralelamente a isso, a prática adotada e reiterada pela Educação Física contribuiu para uma compreensão deturpada de ensino, segundo a qual “Educação Física e esporte tornaram-se sinônimos na escola” (FINCK, 2010, p.83). Além disso, a metodologia adotada pelos/as professores/as da época, muitas vezes, pautava-se em “[...]componentes da concepção tradicional e tecnicista, abordando e desenvolvendo o esporte apenas em sua dimensão técnica e tática” (FINCK, 2010, p.83).

Essa informação justifica o período vivido e as práticas de ensino que os/as professores/as entrevistados/as vivenciaram. Ao relatarem que *“só tiveram esportes, ou melhor, alguns esportes”* e/ou que *“tiveram uma Educação Física pobre”*, revelam qual era o saber que delineava os percursos da Educação Física naquele momento.

³⁸ Algumas delas podem ser encontradas em Ferretti et al. (2011).

Também o fato de as falas deles/as trazerem uma discordância, uma crítica ao conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física na época em questão, demonstra seu reconhecimento da complexidade da área. Limitar o conhecimento e a aprendizagem apenas a um conteúdo seria – de uma maneira sutil – disciplinar e controlar corpos. As aulas de Educação Física nas escolas contemplam a complexidade dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, a exemplo do esporte, mas não se dedicam somente a ele, e esse tem sido um desafio em muitas instituições escolares (ALTMANN, 2015).

A repetição mecânica de um mesmo movimento – o que, nesse caso, seria o esporte – resulta em um gesto disciplinar eficiente. O que foi pensado no modelo higienista e militarista está entranhado nessa perspectiva, segundo a qual, para alcançar um corpo saudável, a disciplina seria indispensável. “Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 2013, p.147). Sintetizando: “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2013, p.147). Esse talvez fosse um dos objetivos da Educação Física vivida pelos/as protagonistas desta história.

Sobre essas questões do esportivismo nas aulas de Educação Física escolar, os professores e algumas professoras entrevistadas evidenciaram mais fatos que são pertinentes à análise. O professor Eduardo e a professora Raquel destacam:

Bom, eu lembro que a partir do terceiro ou quarto ano, as aulas eram bem analíticas dos esportes. Era dividida em bimestres, num bimestre tinha o handebol, no outro futsal e assim consecutivamente. Nas datas comemorativas tinha uma dança para isso, uma dança para aquilo, e apresentações. Eu lembro pouca coisa sobre Ginástica Geral, era mais focada nesta questão de apresentação, mas nada diferente era mais o esporte mesmo. (EDUARDO)

a maioria dos conteúdos eram voltados para o esporte, fora a dança, Não eram ministrados outros conteúdos, tinha a ginástica, mas a ginástica era a ginástica artística. (RAQUEL)

Eu tive uma professora que trabalhou ginastica rítmica. Além disso, a gente jogava basquete, vôlei, mas o futebol não me lembro. Eu treinava voleibol, mas fazia as aulas de Educação Física. Minha professora gostava de ginástica rítmica e eu sempre gostei também. (RAQUEL)

Os conteúdos ministrados na sétima e oitava séries foram muito pobres. Nessa época a gente treinava ou fazia Educação Física. Como voltei para a escola na qual cursei a quinta série, também voltei a fazer Educação Física, não fiz mais o treinamento, mas o conteúdo era bem limitado, era só jogo: basquetebol, handebol. O futebol não tinha, eu não jogava futebol na escola, jogava com os meus primos, todo mundo sabia jogar e eu chutava a canela de todos os meninos (risos), mas jogava e não desistia. O Ensino Fundamental terminou assim, com uma Educação Física muito pobre, se comparado com que a gente vê hoje. (RAQUEL)

Além do professor e da professora citados anteriormente, a professora Mariana ressalta que nos anos iniciais do Ensino Fundamental não existiam aulas de Educação Física e que, depois que a Educação Física entrou na escola, ela “*estava na antiga quinta série, e as aulas de Educação Física se resumiam em: um pouco de basquete, queimada e, quando a professora introduziu a ginástica olímpica, foi paixão à primeira vista*”.

Marilda e Ana também fazem reflexões sobre suas experiências na Educação Física escolar e explicitam em suas falas impressões para além das questões relativas aos conteúdos lembranças referentes as suas professoras:

Minha professora usava um bumbo para dar aula, então para fazer o aquecimento ela pegava o bumbo e dava o ritmo da nossa corrida. Começava devagar e ia acelerando, eu nunca esqueci. Eu tive aula com essa professora na quinta e na sexta série. No sétima e oitava séries eu tive outra professora, na verdade na sétima série porque na oitava eu tive que trabalhar e não fazia mais Educação Física. (MARILDA)

Da primeira infância eu lembro quase nada. Eu estudei em uma escola pública. Tenho algumas lembranças de estar brincando meio livre, depois tem um bloqueio, depois me lembro de uma professora de ginástica artística, que na época era ginástica olímpica, ela era muito brava. Ela trabalhava com a parte de ginástica, escolhia algumas meninas após a aula, para que elas fossem para equipe de treinamento competir, mas eu nunca entrei nisso, eu tenho medo de fazer rolamento até hoje (risos), deve ter sido devido a essa professora, porque eu tinha muito medo dela. Lembro-me de algumas professoras trabalhando esportes, vôlei, basquete, mas eu não me vejo dentro da aula. (ANA)

Percebemos experiências positivas e negativas na relação professora-aluna em ambas as falas, e, além dessas, as experiências com os conteúdos também foram ressaltadas. Sobre essas elas dizem:

Os conteúdos eram divididos por bimestres. No primeiro bimestre era voleibol, só voleibol. A aula tinha o aquecimento, os fundamentos e depois o jogo. Depois a professora fazia uma atividade de volta à calma, era bem tradicional, eu acho. Eu tive esporte mesmo, eu tive vôlei, basquete, handebol, mas não tive futebol. As meninas não jogavam futebol, eu lembro perfeitamente disso, quando tinha alguma janela, ou seja, falta de professor, a gente jogava queimada. Queimada porque não tinha ninguém para cuidar da gente e, além disso, a gente só podia jogar queimada. Nessa escola não tinha quadra, foi construída mais tarde, quando eu já não estudava mais lá. As aulas aconteciam em um pátio muito grande, e os conteúdos eram divididos por bimestres. (MARILDA)

Ana foi mais detalhista:

No sexto ano eu fui para uma escola particular devido uma greve no estado. Era uma escola particular pequena, tinha acabado de ser formada. Alguns professores se juntaram e abriram esta escola, e nesta escola tive uma Educação Física que eu adorava. A professora trabalhava com jogos,

muitos jogos e dança. Ela deixava a gente criar danças para apresentar para a sala e depois para a escola. Nessa escola também tinha muita apresentação no teatro municipal, apresentação de dança, tudo isso devido a uma Educação Física bem diferente do que eu tinha tido até aquele momento e foi assim até o Ensino Médio. No Ensino Médio a Educação Física era com um professor. Ele era bem legal, trabalhava os esportes, e a dança ficou um pouquinho mais de lado, mas trabalhava os esportes de uma forma bem variada, dando possibilidade de todo mundo participar da aula.

Além de ficar claro que as aulas eram divididas por bimestres, o conteúdo esporte basicamente se apresentava como exclusivo. “A Educação Física escolar tem uma gama de conhecimentos a serem abordados na escola, mas sabemos que o esporte é e continua sendo desenvolvido de forma hegemônica nas aulas da disciplina” (FINCK, 2010, p.84).

Não obstante, além de ser um conteúdo exclusivo, o esporte é, muitas vezes, transmitido a partir de conhecimentos técnicos e táticos, sem qualquer intervenção ou reflexão crítica sobre o conteúdo, sobre as formas de jogar, sobre a extensão de abertura a todos e todas, sobre exclusões. O esporte não é problematizado na escola, ele é instituído e reproduzido seguindo as regras e as perspectivas do esporte de rendimento, que é constantemente minado pela mídia, principalmente a televisiva.

Nessa situação, alunos e alunas, ao vivenciarem as aulas como um “atleta em potencial” (FINCK, 2010, p.83), em que constantemente é exigida a execução correta do movimento, sem o caráter lúdico e prazeroso no processo de ensino-aprendizagem, acabam expostos a uma limitação de conhecimentos, no que se refere ao esporte, o que pode provocar desinteresse de alunos e alunas pelas aulas (FINCK, 2010).

O esporte, dentro do contexto escolar, muitas vezes tem sido utilizado por professores e professoras com a “imagem do esporte de alto rendimento”, onde só jogam os/as melhores. Como também, conforme já mencionado neste texto, docentes têm utilizado o esporte como sinônimo de Educação Física.

Vale ressaltar que o esporte é apenas um conteúdo da Educação Física, e que a Educação Física é muito mais complexa do que o esporte em si (ALTMANN, 2015). E, além da discussão sobre os esportes e das narrativas que evidenciam a divisão desses esportes por bimestre, a professora Frida ressalta que, na época em que ela vivenciou a Educação Física na escola, “*tinha a ginástica, o vôlei, o atletismo, o basquete, só não tinha o futebol. Os outros conteúdos da Educação Física não eram muito contemplados por causa da época, que era o esportivismo*”.

Observando as narrativas, trago Rangel-Betti (1999, p. 28) para exemplificar essa situação vivida pelos/as professores/as entrevistados/as: uma Educação Física esportivizada e

separada por bimestres. A autora faz uma crítica à resistência que alguns/mas professores/as têm em avançar nas possibilidades de conteúdos na área, talvez por se manterem presos/as ao modelo tradicional ou por não dominar outros conteúdos:

Geralmente o ano é dividido em “bimestres letivos”. No 1º bimestre é oferecido o futebol no 2º o handebol, no 3º o basquetebol e no 4º bimestre o voleibol. Se esta programação é cumprida, pelo menos consegue-se mostrar aos alunos quatro modalidades. O problema é quando ela é repetida para todos os alunos, independentemente da faixa etária e quando ela se repete ano após ano, sem alterações. Pior ainda é quando ela fica apenas no papel, e os alunos veem apenas uma modalidade durante todo o ano. Neste ponto pergunto: onde ficam os conteúdos como a dança de salão, a capoeira, a ginástica aeróbica, a musculação? Isto sem contar a ginástica artística, o folclore e o atletismo que também não são utilizados.

A citação acima retrata muito bem como o esporte é instituído e organizado no ambiente escolar. Rangel-Betti já se preocupava e “denunciava” essa forma reducionista de ensinar a Educação Física no final da década de 90. Lamentável mesmo é pensar que essas palavras não podem ser entendidas como uma perspectiva de superação, de ter avançado nessas questões, pois, infelizmente, esse “método de ensino” ainda se faz presente nas aulas, em pleno século XXI.

As professoras Joana e Carla destacam suas experiências com a Educação Física escolar:

Eu me recordo mesmo de uma base fora da escola. Fora da escola eu tive uma riqueza, uma gama muito maior de atividades físicas que me ajudou muito no desempenho escolar, porém em questão mesmo do Ensino Fundamental, eu só me aprofundei no voleibol que era o que a professora ensinava e trabalhava o ano inteiro.(JOANA)

Eu sempre adorei fazer Educação Física. Eu não faltava. Teve uma época, na adolescência, eu pratiquei um pouco do basquetebol, eu treinava e percebi que gostava muito de atividades corporais. Adorava brincar, correr, participar dos jogos escolares da época e isso mais da primeira à oitava série da época.(CARLA)

A professora Marilda menciona também sua participação e suas experiências em equipes de treinamento e ressalta:

Na sexta série a gente já podia participar das equipes de treinamento da escola para competir nos Intercolegiais e eu participava da Educação Física e fazia parte da turma de treinamento de voleibol. Eu treinei no sexto e no sétimo ano, na oitava série essas turmas de treinamento aconteciam aos sábados e domingos porque a professora montou uma equipe para representar a cidade. A gente jogava para a cidade e para a escola, dessa forma, eu continuei jogando nos finais de semana até o Ensino Médio, depois eu parei porque não dava mais.

As informações levantadas sobre as turmas de treinamento chamam a atenção no sentido de entender se essa era uma experiência pontual, individual de alguns/mas deles/as ou era uma experiência coletiva, a qual a maioria tivesse vivenciado. Outras professoras falam de suas participações nas equipes de treinamento e expõem outra questão: revelam que, ao participarem desses treinamentos, não precisavam frequentar as aulas de Educação Física escolar. Assim, uma delas tinha um total desconhecimento sobre as aulas.

Quando eu fui para a turma de treinamento eu não fazia mais as aulas de Educação Física, sendo assim, eu não sei nem te dizer se as aulas eram separadas por gêneros, se os professores eram diferentes. Eu nunca participei de aulas de Educação Física com bola, porque eu era da turma de treinamento e a gente treinava muito, quase todos os dias e então eu não participei das aulas. (MARIANA)

Se você treinasse você não precisava fazer as aulas de Educação Física, então quem treinava tinha um horário especial para isso, então eu fiquei na quinta série, o ano todo, jogando voleibol. (DENISE)

As turmas de treinamento, então, “substituíam” as aulas de Educação Física dessas professoras. Outros depoimentos foram registrados, mas as professoras não apresentaram com clareza se, ao participar das equipes de treinamento, deixavam de fazer as aulas de Educação Física. Carlos e Rafael também falam sobre a participação nas equipes de treinamento:

No sexto ano comecei a participar das equipes de treinamento mesmo sem eu pedir. Os professores perceberam que eu tinha possibilidade de participar, então eu integrei essas equipes desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Mas chegou uma época no Ensino Médio que eu saí do ensino público e fui para uma escola particular por conta de bolsa atleta, a escola estava começando e queria chamar os atletas para montar um time, mas depois no outro ano desistiram de tudo então eu voltei para o ensino público. (CARLOS)

Eu sempre me destacava, comecei a treinar, participava de modalidades esportivas e também das brincadeiras e jogos com as crianças do condomínio. Fui então para a área de treinamento mais específico; no meu caso, do futebol de campo e de salão. (RAFAEL)

O professor Rodrigo, que em outros momentos de nossa conversa³⁹ havia dito que não frequentava as aulas de Educação Física pelo fato de seu pai e de sua mãe não poderem levá-lo à escola, por trabalharem o dia todo e, por questões de segurança, terem receio de ele ir sozinho à escola, nos apresenta como foi então a sua primeira experiência com a área e, consequentemente, com as turmas de treinamento.

Eu mudei de escola e comecei ter o contato com a Educação Física que também era em período inverso e eu ia com alguns amigos, nessa época eu

³⁹Essa fala pode ser encontrada no capítulo 2.

já estava “maiorzinho”, já estava na sétima série, então eu ia com esses amigos. Lá foi o meu primeiro contato com a Educação Física, só na sétima série e foi apaixonante, porque a professora me ensinou a jogar vôlei, que é o esporte que eu adoro até hoje. Então, neste primeiro contato na sétima série, eu fazia parte da turma de treinamento de vôlei e disputava campeonatos fora da escola. No Ensino Médio, também entrei para a equipe de vôlei, depois eu joguei para equipe de vôlei da cidade, joguei por uma instituição da mesma cidade também.

No que concerne às turmas de treinamento salientadas nas narrativas, Ghiraldelli Jr (1991, p. 44) cita um documento que imprimiu a forma como a Educação Física deveria ser conduzida dentro do universo escolar, no período da ditadura militar. O documento é analisado pelo autor a partir de uma perspectiva de classe social; entretanto, deixa bem claros os ideais do esporte e a construção e a configuração das então chamadas “Turmas de treinamento” na Educação Física escolar.

No caso da Secretaria de Educação de São Paulo, é interessante notar a resolução de 18-2-1971, pela qual foi introduzida na rede de ensino de 1.º e 2.º grau a possibilidade de criação de “Turmas de Treinamento”. Por essa resolução, na verdade, o Governo criou dois tipos distintos de Educação Física na rede escolar. Uma Educação Física destinada às elites, ou seja, aos alunos que possuíam algum conhecimento prévio de determinado desporto e que deveriam integrar as “Turmas de Treinamento”. Outra Educação Física destinada àquilo que, com o passar dos anos, ficou conhecido como “rebotalho”, que eram os alunos não-iniciados desportivamente, e que continuavam nas “turmas normais de ginástica”.

Ghiraldelli Jr ainda tem a percepção de que essas turmas são encontradas até hoje. Considerando a época em que o texto foi escrito, corroboro a afirmação do autor e acredito que, após mais de 20 anos da publicação desse texto, ainda podemos encontrar essas nuances nas aulas. E, além disso, é extremamente válido destacar que essas divisões não pairam apenas nas divisões de classe e de habilidades: elas transitam em outros territórios de seleção e exclusão, como as de gênero, que configuram a análise deste estudo.

Silva e Venâncio (2005) atestam que essas turmas de treinamento estão presentes nos documentos que regem a rede estadual paulista pública. Na versão da Resolução 173 da Secretaria de Educação, de 05 dezembro de 2002, as turmas de atividades curriculares desportivas⁴⁰ se justificam pela importância do esporte na formação do indivíduo e precisam fazer parte do projeto pedagógico da escola:

Cada unidade escolar pode organizar até uma turma por categoria, modalidade e gênero. [...]As turmas deverão ter no mínimo 25 alunos e desenvolver-se em duas ou três aulas por semanais de 60 minutos, devendo, inclusive, ser controlada a presença dos alunos para a manutenção da turma. É importante salientar que os alunos que tomarem parte dessas turmas não

⁴⁰ Nesse documento, as “turmas de treinamento” recebem o nome de “Atividades Curriculares Desportivas”.

poderão ser dispensados das aulas regulares de Educação Física. (SILVA; VENÂNCIO, 2005, p.58)

Atualmente, essas atividades curriculares desportivas (ACDs) são regidas pela Resolução SE 2, de 14-1-2014. Algumas considerações relevantes são: a obrigatoriedade da frequência nas aulas de Educação Física escolar para quem participa dessas turmas de treinamento. É apresentada uma gama de possibilidades de esportes, lutas e ginástica para serem trabalhados e não apenas os esportes tradicionalmente conhecidos e trabalhados na Educação Física (vôlei, basquete, futsal, handebol). Outra consideração é que, para algumas modalidades, são aceitas turmas mistas, como consta na Resolução, no artigo 4, IV:

[...] as turmas de ACDs das modalidades Basquetebol, Futsal, Handebol, Rugby, Voleibol e Vôlei de Praia, de todas as categorias, serão organizadas por gênero (masculino ou feminino) e as de Atletismo, Badminton, Capoeira, Damas, Ginástica Artística, Ginástica Geral, Ginástica Rítmica, Judô, Karatê, Natação, Tênis de Mesa e Xadrez, de todas as categorias, poderão ser também de gênero misto, sendo que, se houver turma mista em determinada modalidade e categoria, não poderá haver, nessa mesma modalidade e categoria, turma do gênero masculino e turma do gênero feminino. (SÃO PAULO, 2014)

Pelo menos há um avanço em relação a essa última Resolução: ela não isenta os/as alunos/as da participação nas aulas de Educação Física e ainda permite turmas mistas em determinadas modalidades; entretanto, nas modalidades consideradas “tradicionalis” dentro do contexto da Educação Física, as turmas ainda devem ser separadas por gênero.

Reitero que não tenho um posicionamento contrário a essas turmas de treinamento; penso que elas podem, sim, contribuir com a formação, mas acredito e defendo que elas não podem substituir as aulas de Educação Física, visto que os conteúdos trabalhados nessa última são muito mais complexos, e a interação e a socialização de crianças, adolescentes, jovens não fica restrita a apenas um grupo (que geralmente são os mais habilidosos e do mesmo gênero). Além disso, nos treinamentos pratica-se sempre a mesma atividade.

Tudo isso não impede, porém, que a prática esportiva possa ocorrer dentro da escola, inclusive a formação de equipes em atividades extracurriculares regulares, visando também à competição. No entanto, é necessário criar estruturas concretas, contínuas e eficientes para isso, independentes das aulas de educação física em si, de ações individualizadas de um ou outro docente ou de algum projeto esporádico inserido na escola. (ALTMANN, 2015, p.58)

A Educação Física contempla o ser humano que se movimenta intencionalmente em sua corporeidade, buscando a transcendência como meio de avançar em possibilidades até

então não vividas, não “saboreadas”. “Estes acontecimentos, aliás, demonstram o quanto a questão do gênero é central na reflexão sobre o esporte brasileiro” (KNIJNIK; VASCONCELOS, 2002, p. 09).

Ao considerarmos a história da Educação Física, reitero que,

por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. (BRASIL, 2000, p.25)

Nesse cenário, a Educação Física não considerava a dimensão cultural, social, política dos corpos e a diversidade de conteúdos, de movimento e das manifestações culturais que competem à área. Assim, “as danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado” (BRASIL, 2000, p.29). “Além disso, esse conhecimento⁴¹ contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte” (BRASIL, 2000, p.29).

No que concerne às diferenças que podem gerar preconceitos e discriminação, tanto Marilda quanto Ana (citadas anteriormente) levantam uma questão problematizadora e instigante, que é um dos motes principais da discussão desta pesquisa e do referencial teórico até agora apresentado: elas falam das diferenças de gênero.

3.3 Gênero e experiências com a Educação Física escolar

Percebo que há ainda um longo caminho a percorrer para que as teorias de gênero sejam conhecidas, consideradas e efetivadas nas práticas pedagógicas e no cotidiano de muitos professores e professoras. Mas, para isso acontecer, essas mudanças precisam emergir dos sujeitos e dos espaços por eles ocupados, seja na família, na escola, nos cursos de formação profissional, nas conversas informais, na Academia...

Os/As entrevistados/as, em suas narrativas, reafirmam o distanciamento das relações de gênero no contexto das vivências que tiveram com a Educação Física escolar.

Começo com a experiência da professora Carla, que diz que, nas aulas de Educação Física por ela vivenciadas, tudo era “*na verdade trabalhado separadamente. A questão de gênero eu nem sei te dizer como que seria, porque na verdade era separado, então a gente tinha contato mais com meninas, eram as meninas em uma turma e os meninos em outra*”.

⁴¹ Aqui o conhecimento se refere à pluralidade dos conteúdos da área: danças, ginásticas, lutas, jogos e esportes.

A professora Frida, sem muita clareza, relata: “*o que eu consigo lembrar é que era separado. Tinha algumas meninas que se destacavam, eu não vou saber falar para você se todos tinham a mesma oportunidade, ou se os que se destacavam tinham mais oportunidades*”.

Ricardo, Eduardo, Frida, Raquel, Cristina, Marilda, Ana e Denise foram enfáticos em dizer que as aulas eram separadas. Alguns/mas até destacaram que, além dessa separação, os/as professores/as eram de acordo com o gênero dos/as alunos/as: “*Era separado, meninas com a professora e meninos com o professor. Acho que foi por dois anos que eu tive as aulas nesse sistema, lembro muito pouco de todos juntos e, em muitas escolas da cidade ainda é assim*” (ANA).

Sobre isso, além da fala de Ana, temos mais depoimentos:

Na época, as aulas da quinta a oitava séries eram separadas em feminino e masculino e tinha também a divisão dos professores. Professor dava aula para os meninos e a professora dava aula para as meninas. Teve uma época que eles revezavam para poder participar de jogos, então o professor dava um treinamento mais específico para as meninas, mas só para aquele grupo específico, ele não dava as aulas de Educação Física, ele dava só os treinamentos. Minha professora na época era mulher. (CRISTINA)

Quando eu entrei na quinta série, que hoje é o sexto ano do Ensino Fundamental, a minha professora de Educação Física fazia aula separada, ela dava aula para as meninas e tinha outro professor que dava aula para os meninos. (MARILDA)

As aulas de Educação Física escolar eram separadas em meninos e meninas, com professores para os meninos e professoras para as meninas. (DENISE)

Apenas uma professora diferiu dos/das demais e diz: “*Eu tive uma professora e um professor, ambos davam aula tanto para meninos quanto para meninas*” (CARLA).

Há uma notória divisão de gênero no que diz respeito tanto aos/as docentes quanto aos/as alunos/as. Essas narrativas permitem visualizar o quanto a história da Educação Física permanece viva nas práticas e nos discursos sobre elas veiculados.

As restrições à mulher, inscritas na história da área, se propagam e se efetivam constantemente, às vezes menos visíveis a um olhar acrítico, mas estão presentes e precisam ser descortinadas e rechaçadas. Nessas divisões e delimitações dos conteúdos, não só as meninas/mulheres saem prejudicadas, como também os meninos/homens, pois ambos deixam de vivenciar e experimentar uma série de movimentos e atividades que certamente enriqueceriam o repertório motor e as experiências de vida de cada um/uma deles/as.

As determinações de gênero, como já explicitadas aqui, se apresentam na Educação Física desde longa data, e houve, principalmente, uma preocupação constante de “criar em torno da mulher” discursos de legitimação e delimitação de espaços, comportamentos, condutas, privando e enclausurando a mulher em uma “redoma de cuidados”, tomando como argumento as premissas da saúde. Como uma bússola, a Educação Física conduziu assim a mulher dentro da área, procurando sempre manter o “norte” dessa vigilância, tentando, de todas as formas, que a mulher não se perdesse no caminho.

Compreendo que o controle e a vigilância não eram restritos às mulheres. Do mesmo modo que se procurava manter a mulher dentro de alguns limites generificados assumidos, declarados e reproduzidos nos discursos e nas práticas cotidianas, esse *olho do poder*⁴² também se estendia aos homens, de forma discreta e silenciosa: o poder os vigiava e os controlava dentro das tramas do saber.

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e subsiste o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”. (FOUCAULT, 2013, p.170-171)

Para exemplificar, trago Sousa (1994, p.41), que relata que essa forma de proteção era uma atitude sutil de disciplinar e controlar o corpo das mulheres (e, porque não dizer, dos homens). Desse modo, “os programas de Ginástica de cada sexo eram diferentes: para o masculino, movimentos militares, esgrima e lutas, e para o feminino, movimentos de flexão, extensão e jogos”. Além de Sousa, Soares (2004, p. 28) relata que a história, em seus discursos, sentia a “necessidade de criar em torno da mulher tarefas que ideologicamente só poderiam ser por elas executadas”. Ao delimitar o “mundo” das mulheres, também, indubitavelmente, se delimita o “mundo” dos homens.

Romero (1990, p.45) contribui, dizendo que geralmente os professores têm preferência por dar aula para os meninos, atribuindo isso a uma visão estereotipada “de que menina é menos capaz”. Tomando como base outras pesquisas, a autora apresenta que as

⁴² Expressão usada no livro *Microfísica do poder*, de Michel Foucault, para se referir à vigilância, às prisões em que os seres humanos vivem dentro das redes do saber-poder.

meninas são percebidas como menos ativas, como passivas em comparação com os meninos, e o comportamento deles pode deixar as professoras “cansadas, impacientes e intolerantes” (p. 45), pois elas esperam deles um comportamento passivo no desenvolvimento das atividades.

O esporte, nessa lógica da polarização dos gêneros de forma assimétrica, que foi conteúdo praticamente exclusivo da vivência dos/as entrevistados/as e continua sendo um dos conteúdos mais trabalhados em aulas de Educação Física escolar, é, historicamente e culturalmente, relacionado ao gênero masculino; e, nessa perspectiva, essas atividades privilegiam e enaltecem a virilidade e a masculinidade (SOUSA, 1997). Nesse cenário, “o esporte, ao ser considerado como conteúdo e um instrumento de valorização da masculinidade, limita os objetivos educacionais e o desenvolvimento pessoal das mulheres” (ROMERO, 1990, p.45).

A estrutura do esporte tradicional, que se fez e se faz marcante nas escolas desde o século XX, colaborou para sua onipresença na arquitetura dos espaços escolares e para a construção do currículo da Educação Física. “A divisão por gênero presente no esporte, durante muito tempo, e ainda hoje determina a divisão nas quadras escolares daquilo que homens e mulheres, meninos e meninas podem fazer juntos ou separados” (CASCO, 2010, p.74). As aulas e os/as professores/as separados/as por gênero retratam uma construção histórica tanto das relações sociais entre homens e mulheres quanto da apropriação da Educação Física, para justificar seus modelos obsoletos de práticas generificadas.

As falas a princípio não explicitaram as diferenças nos conteúdos, mas continuaram no entorno das separações de gênero frente aos conteúdos.

No Ensino Fundamental, as aulas eram separadas: meninos de meninas, e trabalhava-se mais com esportes. Eu lembro até de uma professora que trabalhava com atividades de coordenação, rolamentos, mas a base mesmo, o principal, eram os esportes: basquete, voleibol, esses dois esportes eram os mais trabalhados. (CARLA)

As aulas de Educação Física sempre foram separadas, independente do conteúdo: jogo, dança, conteúdo esportivo, era separado. Nós tínhamos dois professores diferentes. Os meninos ficavam com um professor e as meninas com uma professora, o conteúdo trabalhado era o mesmo, mas eram em locais separados. Os meninos participavam do esporte em uma quadra e as meninas participavam em outra. Se fosse outros conteúdos, como os jogos, às vezes começava junto o alongamento, aí depois, o professor pegava os meninos e a professora pegava as meninas, fazíamos as atividades separadas. (RAFAEL)

A professora dava aula só para as meninas, tinha outro professor para os meninos. Eles combinavam o uso da quadra e dava para gente acabar se relacionando. Nas atividades de ginástica rítmica e dança às vezes a

professora convidava algum menino que gostasse para atuar junto com a gente, a gente fazia até apresentação na escola. (RAQUEL)

Após essas falas iniciais sobre as separações de gênero de forma mais abrangente, os/as professores/as entrevistados/as também trazem elementos importantes no que diz respeito às diferenças na vivência dos conteúdos.

Eles/as ressaltam que deixaram de vivenciar muitas coisas nas aulas, pelos resquícios da história. Até o momento, as narrativas pairavam dentro do mesmo discurso, para os/as que vivenciaram a Educação Física nos anos 70, 80 e 90. A partir do momento em que eles/elas começaram a falar mais especificamente sobre as diferenças de gênero na Educação Física escolar, explicitando conteúdos, principalmente, achei pertinente separar as falas temporalmente para contrastar se existia alguma evidência de diluição das diferenças, à medida que, paralelamente, as pesquisas sobre gênero e sobre uma nova visão de mundo para a Educação Física iam permeando o cenário educacional.

Vale destacar que há falas de sujeitos que vivenciaram as aulas antes da década de 80 e após a década de 80, o que revela que, mesmo com um novo olhar para a Educação Física após as novas tendências, as aulas ainda transitavam nos antigos “modelos” de ensino, sem grandes avanços. Estas são declarações dos/das que provavelmente vivenciaram a Educação Física antes de 1980;

Os meninos jogavam basicamente futebol de salão e basquetebol, as meninas ficavam na ginástica artística, ginástica rítmica e voleibol. No atletismo nós trabalhávamos os mesmos conteúdos. O handebol foi um esporte que eu não conheci na escola, e também do primeiro ao quinto ano eu não tive Educação Física, era só com o professor de núcleo comum. A Educação Física na época que eu fui aluna era da 5ª série a 8ª série, que hoje a gente chamaria do 6º ao 9º ano. (RAQUEL)

Tinha, sim, diferença nas atividades, a professora dava mais as atividades recreativas e o professor já focava mais os esportes. A professora trabalhava um pouco mais as atividades recreativas. Fazia algumas brincadeiras, mas o professor não, ele passava alongamentos, atividade de aquecimento e já partia para os jogos. A professora dava treinamento de voleibol, e o professor dava o atletismo e o basquetebol. Eu treinei uma época com a professora, depois eu me identifiquei mais com o basquetebol e atletismo então eu comecei a treinar com o professor. (CRISTINA)

A flexão de braço era proibida para a menina, só os meninos faziam, e hoje em dia a gente trabalha. Tudo bem que os meninos geralmente conseguem um pouquinho mais, mas não que meninas não possam fazer. Além da flexão de braço tinha alguns movimentos que podiam e não podiam: na ginástica tinha coisa que podia e não podia para os meninos e as meninas, o futebol era para os meninos e o voleibol para as meninas. As coisas já vinham definidas do “escalão de cima”. O professor ditava o que podia ou não fazer, tanto que no Ensino Fundamental a Educação Física separada, a

professora só dava aula para as meninas e o professor só dava aula para os meninos. Você não podia experimentar coisas diferentes, já era tudo muito sistematizado. (JOANA)

Não sei te responder se tinha o mesmo planejamento. Eu acho que não, porque uma das professoras do sexto ano trabalhou dança só com as meninas, e os meninos não tinham esse conteúdo. Então eu acho que tinha um diferencial, sim. (DENISE)

Tais falas, que abordam as atividades anteriores à década de 80 são enfáticas em relação às separações de gênero, em relação ao professor/a, aos conteúdos, às vivências. Ainda mais duas falas ratificam essa separação:

Os meninos tinham futebol com o professor, que era um homem que dava aula para eles, separado da gente. Era só menina e era só menino. (MARILDA)

[...] professoras para as meninas e professores para os meninos. Os meninos jogavam muito basquete, tinha um time de basquete que saía para competir, mas eu não vou saber te dizer sobre os conteúdos porque eu não participava, eu era da equipe de treinamento. (MARIANA)

Essas falas nos induzem à compreensão de que essas perspectivas reducionistas e excludentes estão calcadas no período em que esses/as professores/as vivenciaram a Educação Física. Entretanto, tenho a dizer que essa percepção é temporal “ilusória”, pois, mesmo aqueles que vivenciaram a escola após 1980 ainda apresentam as mesmas características para as aulas de Educação Física: “*Meninas faziam aula em um dia, meninos em outro. As meninas dançavam e meninos não, vinha tudo pronto, a gente não podia opinar muito as coisas, a diversidade era bem menor.*” (PAULA). A mesma professora continua: “*No Ensino Fundamental, quem ministrava aula para as meninas era uma professora e para os meninos era um professor, as atividades para os meninos eram: futebol, vôlei, basquete e, para as meninas: vôlei, dança e o basquete*”.

As demais narrativas, apresentadas por Carlos, Ricardo, Ana e Paula, também reiteram a divisão de gênero, o/a professor/a de acordo com o gênero dos alunos e a diferenciação acentuada dos conteúdos. Esses/as, provavelmente, vivenciaram a Educação Física a partir do ano de 1988.

A questão do gênero, a gente não sabia o que acontecia com as meninas, nem era o mesmo professor, as meninas tinham aula com uma professora. A gente não tinha contato com a professora, só com o professor, a gente só tinha contato com meninos na Educação Física e as meninas com as meninas. Essa questão de gênero ficou bem distante na Educação Física, mas acho que foi legal perceber agora, depois de muito tempo, como havia essa separação nas aulas, na minha formação. Você abriu os meus olhos. (CARLOS)

O mesmo professor passava atividades diferentes para os meninos e para as meninas. Enquanto os meninos iam jogar futebol as meninas iam jogar vôlei, os meninos iam jogar vôlei e as meninas iam jogar handebol, os meninos iam jogar handebol e as meninas iam fazer outra atividade. A minha formação inteira na escola foi assim, eu nunca gostei, mas sempre tive aula separada e não podia falar nada. (RICARDO)

Na escola a qual estudei, mesmo a minha experiência tendo sido saudável na dança, os meninos não participavam. Ficava muito separado, e quando os meninos entravam no esporte a gente geralmente saía, eu pelo menos, era a última a ser escolhida. A ginástica era unissex, porque os meninos faziam uma parte por conta do aquecimento para o futebol. (ANA)

O futebol não era oferecido para as meninas, por isso que eu sou ruim até hoje, sou perna de pau (risos). As meninas não jogavam futebol e os garotos não dançavam. Talvez a Educação Física fosse considerada “um tapa buraco” para as meninas, fazia parte do currículo, do conteúdo, mas talvez não era levada tão a sério quanto a dos meninos. No Ensino Médio eu fiz um curso técnico onde a minha sala era 100% feminina, então eu não posso te dizer sobre as diferenças. (PAULA)

Acredito ser válido destacar que dois professores iniciaram suas experiências com a Educação Física escolar na década de 90, mais precisamente entre 1993 e 1995. Seus discursos não divergem muito dos demais: ainda em meados da década de 90 vislumbramos uma Educação Física separada por gênero, com conteúdos diferenciados, embora nessa época não houvesse mais a separação de docentes referente ao gênero dos/as alunos/as:

Eram turmas diferentes: meninos e meninas. Tinha o horário que era só para os meninos e um horário só para as meninas. Esta época foi quando acabei pedindo dispensa. No Ensino Médio foi fantástico porque a minha turma tinha acho que 10, 11 meninos. Então se faltava um já não dava para jogar, não dava para formar time, então as meninas sempre jogavam com a gente. Quando tinham as competições interclasses lá no Colégio Técnico, as meninas da minha sala iam bem porque elas jogavam com a gente, então, acabava ajudando bastante, porque tinham meninos na minha sala que jogavam muito bem, que treinavam basquete em outros horários. Elas iam bem, ao contrário de nós que íamos mal, (risos), porque era um do basquete, um do vôlei, enfim, mas sempre foi muito junto, não tinha muita divisão assim, era bem legal. (EDUARDO)

O mesmo Eduardo fala sobre o professor e os conteúdos, ele diz que “o professor era o mesmo, tenho certeza”, mas não sabe exatamente como eram estabelecidos os conteúdos, se existia uma diferença em relação aos gêneros. Ele afirma: “em termos de conteúdo eu não sei te falar, talvez aqueles minutinhos que acabam sobrando, às vezes, de uma aula, talvez as meninas pedisse alguma coisa, os meninos outra, mas eu não sei te dizer

se isso realmente acontecia⁴³. Mas depois complementa (grifo meu): “[...]mas recordo que era o mesmo professor e em termos do planejamento *talvez, eu acho que era o mesmo, sim, o conteúdo seria o mesmo.*”

O outro professor que cursou Educação Física nesse período é bem taxativo em sua narrativa:

*Os professores eram os mesmos, mas eu lembro que era sempre o rádio para as meninas, elas dançavam a maior parte do tempo; que eu me lembro era isso, a gente que curti o futebol e elas estavam lá com o radinho dançando, a professora ficava junto com a gente, eu me lembro nitidamente. **A professora dava o rádio para as meninas darem sossego, e ela ficava com a gente, vendo nosso jogo, ficava ali dando alguns “pitacos”** (RODRIGO, grifo meu)*

O professor Rodrigo, tal qual o Eduardo, fala sobre a sua professora e os conteúdos e relata que ela *“tinha uma imagem de ‘sargentona’, de uma mulher que a gente vê em desenho animado, de uma mulher brava, carrancuda. Teve boatos com relação à preferência dela”*. E assim se pronuncia sobre os conteúdos: *“mas é uma professora que eu tenho muito carinho porque foi ela que me ensinou o voleibol, depois eu tive outra professora, mas era tudo na mesma linha: futebol para os meninos e rádio para as meninas”*.

A percepção de Rodrigo sobre o corpo, principalmente o corpo-mulher, traz uma série de signos e simbolismos de um ideal de corpo feminino produzido pela nossa cultura androcêntrica. Se considerarmos que o corpo “[...]é um constructo cultural também o são todas as práticas que o produzem”(GOELLNER, 2003, p.35) e que “[...]um corpo não é só um corpo, pois é, ainda, o conjunto de signos que compõem a sua produção”(GOELLNER, 2003, p.37), percebemos que a fala desse professor reproduz tanto os símbolos que temos em relação ao corpo da mulher – ser delicada, e “feminina”⁴⁴ – quanto os símbolos que permeiam o padrão de corpo historicamente construído na área da Educação Física e dos esportes: um corpo forte, robusto, pronto para atividades exaustivas e de força. Essa tensão entre a possibilidade de existência de outros corpos, diferentes da tradicional polaridade homem e mulher, de uma única masculinidade e feminilidade, da imagem masculina como símbolo da Educação Física e Esportes ainda permanece distante de ser concretizada nos discursos e nas práticas, gerando preconceitos e discriminação, como já descrito neste trabalho.

Interessante perceber que, considerando as três décadas apresentadas (70, 80 e 90), não houve muitos avanços no que diz respeito às relações de gênero na Educação Física

⁴³ Ele se refere a aulas separadas por gênero.

⁴⁴ O “ser feminina” aqui se refere a um corpo que usa todos os adornos possíveis para atingir o padrão de beleza estipulado e entendido como reflexo de feminilidade: maquiagem, saltos, brincos, anéis, etc., além de características comportamentais como delicadeza, tom de voz baixo, entre outros que já foram descritos.

ou à superação do paradigma mecanicista, tecnicista, tão criticado a partir dos anos 80 e que se estende até hoje.

Ademais, Eduardo e Rodrigo, que vivenciaram a Educação Física escolar a partir dos anos 90, da qual se esperava uma modificação, mesmo que tímida, nas práticas pedagógicas da área, relataram que tiveram experiências negativas em sua participação nas aulas. Além deles, uma professora⁴⁵ também demonstrou certa insatisfação, relatando momentos de exclusão nas aulas. Os demais revelaram ter tido uma experiência positiva com a área.

A fala de Rodrigo expressa que seu “padrão de corpo” despertava certo preconceito – estereótipos de gênero –, o que acabava desfavorecendo a participação nas aulas. Ele relata: *“Eu sempre fui um cara gordinho na infância, de cabelo enrolado, aquele estereótipo que não é muito favorável para a criança. Bonitinho para os tios, mas não é bonitinho para as outras crianças”*. E depois fala sobre o preconceito: *“na hora de brincar eu era o último a ser escolhido”*.

Depois revela como superou esses preconceitos:

Quando eu comecei a frequentar a Educação Física, eu já estava mais “espichado” e, como eu me dei bem com o vôlei, então eu não tive essa questão do preconceito, porque as pessoas me viam como “o cara que faz parte do time de vôlei da escola”, dessa forma eu alcancei o respeito. A gente sempre ouve algumas besteiras, mas eu não ligava porque eu me segurava na questão de vôlei. Lá no prédio onde eu morava, a gente sempre brincou bastante e, nessas brincadeiras eu fui ficando calejado, até hoje a gente ouve falar bastante sobre bullying, acho que eu era um alvo de bullying, mas eu era uma pessoa que não internalizava o que as pessoas falavam, eu jogava fora, não escutava. Às vezes eu brigava, como toda criança, mas eu nunca relevei o que os outros falavam, eu não ligo muito para o que dizem.

Segundo Oliveira e Votre (2011), o fenômeno *bullying* pode ser entendido como uma discriminação de alguns indivíduos pelos próprios membros do grupo de convívio e pode se manifestar em vários graus de intensidade e causar exclusão.

A discriminação e a exclusão vivenciadas por esse professor pode estar associada a esse fenômeno e também aos estereótipos de gênero. Na verdade, o gênero atravessa o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física, em que a expectativa é sempre voltada aos comportamentos esperados de homens e mulheres em relação ao desempenho nas práticas veiculadas nas aulas (OLIVEIRA; VOTRE, 2011).

⁴⁵ Ana cursou Educação Física a partir do final da década de 80.

As expectativas e o ideário que envolvem a corporeidade feminina, as feminilidades, foram constantemente retratados no referencial teórico deste capítulo sobre a corporeidade masculina e as masculinidades. Além das reflexões já realizadas sobre uma representação de força, resistência, vigor, virilidade, no que diz respeito a masculinidades, é importante considerar o que dizem Beiras et al. (2007, p.62) :

Masculinidades são aqui entendidas como construções históricas e sociais, como um conjunto de atributos que significam o masculino. Da mesma forma, corporeidade é entendida como um espaço social, significado a partir de elementos sócio-históricos e culturais que dão sentidos e inteligibilidade ao corpo.

No que se refere a Rodrigo, a discriminação que sofreu por não ter os padrões de corpo exigidos e esperados quanto ao gênero também revela um preconceito com o padrão de corpo esperado pela área da Educação Física⁴⁶.

Apesar de não se evidenciar na narrativa do entrevistado, o voleibol relacionado ao masculino carregou – e ainda carrega, com menos intensidade – um preconceito enorme em relação a sua prática. Como o voleibol era um esporte permitido às mulheres, por não ser considerado agressivo e não envolver contato físico em sua prática, os homens que porventura viessem a praticar o voleibol eram, muitas vezes, tratados como efeminados (SOUSA; ALTMANN, 1999). Mas, na narrativa do entrevistado, o voleibol serviu de anteparo para o “reconhecimento” desse professor perante o seu grupo, sem preconceitos, sem ser alvo de chacotas.

A pesquisa de Oliveira e Votre (2011, p.155) apresenta também o *bullying* como “a ponta do iceberg da discriminação”, sustentado pelos estereótipos culturais que são produzidos “[...]conjuntamente por homens e mulheres na sociedade familiar e, sobretudo, escolar, em que as crianças e jovens acabam por reproduzi-los”.

Os estereótipos de gênero são frequentes nas aulas de Educação Física, estabelecem hierarquias, limitam possibilidades e delimitam papéis a serem seguidos por meninos e meninas a partir das expectativas de modelos masculinos e femininos construídos em nossa sociedade, o que pode ser reforçado ou desconstruído pelos/as professores/as ou pelos/as próprios/as alunos, ao subverterem essas “normas de gênero” (ALTMANN, 1998; ROMERO, 1990, 1994, 2010; SARAIVA, 1999). Entretanto, muitas vezes, essa ideia de um único modo de ser homem e mulher ainda subsiste nas aulas.

Além disso, Eduardo faz uma crítica aos professores e ao conteúdo, dizendo que ficou até sem participar das aulas por dois anos:

⁴⁶ Sobre esses padrões de corpo na Educação Física, ver a discussão do capítulo anterior.

Eu não tive professores tão bons de Educação Física. Eu tive uma Educação Física bem esportivizada, o quarteto fantástico⁴⁷. No Ensino Fundamental, meu pai tinha uma loja e eu cheguei até pedir para ele me dar um atestado dizendo que eu trabalhava com ele. Eu fiquei fora por dois anos, 7º e 8º anos. Não participei da Educação Física, mas eu fazia outras coisas, eu era atleta de natação e atletismo. Achava mais tranquilo ir para estas coisas do que ter que ir fazer Educação Física no contraturno. Ter que ir para a escola simplesmente para jogar bola: vôlei, basquete, handebol e futsal, não que eu não gostava, eu até gostava, mas não eram os meus preferidos, então acabei apresentando o atestado e ia pra natação e para o atletismo.

Depois Eduardo se redime e salienta que teve, sim, um professor que proporcionou uma experiência positiva com a área: *“No Ensino Médio minha Educação Física já foi mais interessante, porque eu tive um professor que era bem esportivizado, trabalhava muitos jogos diferentes e participava de competições interclasses também”*. Ele também destaca que, além dos esportes, a dança foi um dos conteúdos trabalhados. E afirma que *“esse professor trazia uma visão diferente de dança, a gente chegou a trabalhar o forró em aula. Foi bem diferente, praticamente foi essa a vivência que eu tive, mas bem focada na questão da natação e no atletismo”*.

Ao contrário de Eduardo, Ana até se interessava pelos conteúdos das aulas, mas, por não demonstrar “habilidade” em determinados esportes, ela era excluída pelos/as demais. Ela diz que *“[...]de bola eu tinha medo, só que eu achava interessante todo este mundo, mas, na hora de participar na Educação Física, muitas vezes, eu ficava excluída”* e revela o motivo da exclusão: *“Tive uma professora que tinha vários jeitos de dar aula, tinha o momento da dança, dos jogos da cultura popular, dos jogos esportivos. Com essa forma de dar aula, você conseguia participar das atividades, sem precisar ser boa em todos os conteúdos”*. Mas depois, com uma mudança de professor, ela relata que *“a forma como ele dava aula não favorecia a inclusão. Eu lembro perfeitamente de ficar muito tempo sentada, só assistindo, tinha medo de participar. Por exemplo, o voleibol, fui fazer o meu primeiro saque na escola já com os meus alunos, depois de formada, porque na infância, na aula desse professor eu não fazia”* (ANA).

Segundo Saraiva (1999, p.85): *“esses movimentos preferidos/evitados, segundo a especificidade dos sexos mostram mais do que preferências casuais: nele se reproduz essa hierarquia e o ‘mundo de vida’ no qual cada identidade sexual (ou de gênero) se constrói e onde tradicionalmente cada sexo se movimenta”*.

⁴⁷ Neste caso, o entrevistado se refere à restrição das aulas de Educação Física ao conteúdo esporte em quatro modalidades: vôlei, basquete, futsal, handebol.

Daolio (1995, p.100) chama a atenção: “nem todas as meninas são inábeis, nem todos os meninos são hábeis. Existe uma enorme gradação entre o mais hábil e o menos hábil, tanto para meninas quanto para os meninos.” É necessário, então, se desvencilhar da ideia de que homens e meninos são sempre “os melhores”, enquanto mulheres e meninas ficam sempre à margem. Existem várias atividades nas quais essa delimitação de habilidade se pulveriza; portanto, importante seria o olhar atento dos/das professores/as para oportunizar movimentos e intervir em situações de preconceito, desconstruindo o gênero em cada aula.

Dessa forma, não me surpreende encontrar narrativas que demonstrem descontentamento e exclusão por parte dos/das professores/as. Isso foi historicamente e culturalmente tatuado em nossa cultura. Sousa e Altmann (1999, p. 57,58) comentam sobre os esportes atribuídos aos sexos, ressaltando que

aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. Os homens que praticassem esses esportes correriam o risco de serem vistos pela sociedade como efeminados. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores.

Os esportes, a par do determinismo biológico, estão intimamente ligados à busca de uma *performance* concebida como um melhor rendimento desses corpos. O esporte de competição classifica e seleciona os corpos – sejam eles masculinos ou femininos – em mais aptos ou menos aptos, excluindo muitas mulheres e homens da participação de certas modalidades. Porém o acesso às modalidades esportivas tem sido mais restrito às mulheres, como nos mostram Knijnik e Vasconcelos (2002, p. 09): “O esporte para mulheres parece se manter, historicamente, preso a armadilhas[...]”. Considerando as palavras desses autores, friso a relevância de uma reflexão sobre os objetivos e o papel do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar.

Ainda sobre as desigualdades na vivência esportiva, Sousa e Altmann (1999) falam da ocupação dos espaços em que essa prática pode ocorrer, principalmente no ambiente escolar, dizendo que as quadras são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio ou nos horários livres, o que tende a demonstrar que eles ainda dominam esse universo.

Zuzzi e Sampaio (2010) ressaltam que o esporte, utilizado como conteúdo da disciplina, precisa se desvencilhar da ideia de um esporte somente competitivo, adotando atitudes de cooperação e utilizando-o como ampliação do desenvolvimento motor e do conhecimento cultural.

Mesmo com todos esses contornos, considerando todas essas observações feitas até o momento, referentes ao gênero – as separações das aulas; a diferenciação dos conteúdos; e a delimitação de professores para os meninos e de professoras para as meninas –, a maioria dos demais professores/as, demonstra satisfação em participar das aulas. Nem mesmo a questão de terem vivenciado uma Educação Física enraizada, muitas vezes, apenas no esporte, com traços da tendência higienista, militarista, esportivista, diminuiu ou ofuscou suas lembranças positivas:

A gente tinha Educação Física a partir do 5º ano, eu sempre gostei muito. Gostava muito de dançar, e na época eu participava também dos campeonatos da escola, jogava vôlei e me divertia muito. A quadra não tinha cobertura e quando chovia e não tinha nenhuma sala disponível para a professora, ela acabava dispensando a gente e eu ficava muito triste, chorava. Isso porque a Educação Física sempre me encantou muito. No Ensino Médio eu fui para uma Escola Técnica, e lá também eu me envolvi ainda mais com a Educação Física, participava de projetos, e adorava.
(PAULA)

A mesma professora continua dizendo que, sempre que praticou Educação Física na escola, foi muito prazeroso: *“Não tive muitos professores que trabalhavam a diversidade de conteúdos, era mais os esportes mesmo, era o vôlei, o basquete, o handebol, sempre os três, mas o fato de eu não ter experiência com os outros conteúdos fazia com que aquilo me bastasse, foi muito prazeroso”*.

O professor Ricardo relata que sempre gostou muito e diz :*“[...]gostava mais quando a Educação Física era no contraturno”*. Ele ainda destaca que compareciam poucas pessoas à aula: *“só ia quem gostava da aula”*, e os que compareciam participavam muito: *“faziam a aula inteira sem reclamar, ninguém reclamava, ninguém sentava, até ao contrário, o pessoal queria brincar cada vez mais, quando dividia time era até um pouco chato, porque um pessoal tinha que ficar esperando”*.

Raquel faz questão de registrar a sua satisfação e, em sua narrativa, destacou um dos papéis das meninas no que diz respeito ao gênero: *“As meninas tinham uma equipe de torcida para o time dos meninos, nós recebíamos outras escolas, era muito movimento”*. E continua: *“tudo que era relacionado a Educação Física era alegria, era festa. Artes e Educação Física eram as duas coisas que eu era apaixonada, mas o esporte sempre me pegava mais”*. Fala também sobre os professores: *“eu tive excelentes professores na escola, eu só estudei em escola pública, mas tive muita sorte de ter excelentes professores”* e faz um destaque a uma das professoras: *“Ela construía a aula conosco, o que não era comum, ela dava muito espaço para gente”*.

Rafael declara ter tido uma boa experiência com a Educação Física escolar: *“excelente, eu tive vários professores que estimulavam várias habilidades e vários conteúdos, exploravam esses conteúdos, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio”* e continua exemplificando: *“eu tive vários contatos com muita coisa legal de esporte, de preparação física e, inclusive, a parte teórica foi passado para a gente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, então, nunca tive problema nenhum com a Educação Física, sempre fui incentivado a participar”*.

O professor Carlos também registra a sua satisfação com a área:

Eu gostava, não sei como era a satisfação dos outros alunos. Eu gostava tanto que eu virei professor, a gente jogava, brincava, eu sentia o prazer de estar fazendo a Educação Física. Nunca fui aquele aluno que sentava do lado e não queria fazer, para mim sempre foi uma questão de prazer mesmo.

É possível constatar a influência da construção histórica da Educação Física expressa na história dos/as entrevistados/as, no que se refere às aulas de Educação Física escolar. É importante reiterar que a Educação Física, desde longa data, vem sendo trabalhada nas escolas, com contornos marcantes de gênero e de uma sexualidade hegemônica (heterossexual), em relação não somente às escolhas das atividades a serem vivenciadas, como também à expressão, à interação, à linguagem verbal e corporal.

Essa ideia da mulher distante do que norteia a Educação Física e os esportes, detalhada por alguns neste texto, é ainda preservada e encontrada nos discursos das famílias, nas instituições de ensino e na forma de ser e estar da sociedade e da política, com o intuito de manter a moral e os bons costumes.

Uma posição marcante da história da Educação Física, aliada às concepções de mundo e de sociedade da época e às narrativas apresentadas pelos/as entrevistados/as, é a “não aceitação” e/ou a “restrição” da prática das atividades (conteúdos) de competência da Educação Física escolar (e não escolar) às mulheres – o que também limita a participação dos homens em relação a alguns conteúdos, tais como ginásticas, dança, entre outros.

É importante apresentar que, mesmo com o passar dos anos e de uma forma mais diluída, travestida, o contexto histórico da área se apresenta significativamente nos discursos dos professores/as entrevistados/as. O que pode ser notado é que o que se iniciou em 1882, com o pensamento de Rui Barbosa, no que diz respeito às mulheres e também, ao papel dos homens, ainda permanece, com traços pequenos de alguns deslocamentos, alguns avanços – mas permanece.

Apesar de a prática de atividades físicas ter sido estendida às mulheres com objetivos bem determinados – tornar a mulher mais forte e robusta para gerar filhos e filhas

mais fortes para servirem a Pátria e para manter os parâmetros da eugeniização da raça (CASTELLANI FILHO, 2003) –, o cerceamento e a limitação das atividades permaneciam (e permanecem) distintos, baseados em explicações biológicas e de rendimento dentro e fora da escola.

As exclusões relatadas por alguns dos/as professores/as entrevistados/as se enquadram nesta perspectiva – a questão da habilidade física, de capacidades, do rendimento para determinadas práticas, permeada pelo saber instituído pelas tendências citadas permitiu um poder sobre os corpos e delimitou as possibilidades de vivências nas aulas, pois a divisão por gênero, fortalece uma concepção determinista biológica, que sobrepõe o corpo do homem ao da mulher. E fortalece também as preferências que são estruturadas segundo os padrões aprendidos na cultura como os mais apropriados a cada gênero.

Nesse entendimento, tanto o corpo das mulheres como o dos homens ficam excluídos e são estereotipados como adequados ou inadequados, de acordo com seu desenvolvimento físico-motor.

Após todas essas reflexões sobre a Educação Física escolar, temos, como resultados das narrativas dos/das entrevistados/as, que suas experiências foram muito demarcadas por concepções tecnicistas, mecanicistas.

As aulas ainda eram presas às construções históricas de delimitação de conteúdos e espaços, a diferenciação das aulas para as mulheres continuava sendo exercida. Encontramos até narrativas preconceituosas de alguns professores, ao afirmarem que as meninas se saíam bem porque os meninos as ajudavam nos conteúdos.

Sobretudo, é relevante considerar que, se as vivências dos/das entrevistados/as na Educação Física escolar se iniciaram na década de 70 e se estenderam até a década de 90, os/as professores/as que lecionavam nesse período realizaram a sua formação superior em Educação Física minimamente há mais ou menos 20 anos antes dessas datas. Isso significa que a formação profissional dos/das professores/as dos nossos/as entrevistados/as permeou um universo muito mais fundado nas premissas biológicas, tecnicistas, mecanicistas, generificadas, excludentes.

Isso justifica a Educação Física reducionista que muitos/as tiveram. Entretanto, não podemos deixar de considerar que a forma como a Educação Física foi vivenciada por esses/as professores/as pode ter tido um caráter significativo na escolha da profissão e das expectativas em relação à formação profissional. Para uma modificação na Educação Física escolar, é fundamental começar a pensar e discutir a atuação e a formação do/da profissional

da área, considerando-o também inserido na sociedade e, conseqüentemente, reprodutor ou construtor de novos valores (ZUZZI; KNIJNIK, 2010).

Nessa perspectiva, o debate sobre as relações de gênero na formação profissional em Educação Física se faz de extrema importância. Observar os motivos que conduzem muitos homens e muitas mulheres a escolher a área como profissão e analisar como são desenvolvidos os conhecimentos da área, a distribuição dos espaços, os conteúdos, as relações de gênero, permite desvelar se existem vestígios de uma educação reducionista que ainda permeiam a área.

4 GÊNERO, ESCOLHA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“As instituições *têm* gênero [...]” (LOURO, 1997, p.88, autoria do grifo). Isso significa que, ao mesmo tempo, elas abrigam e fabricam os gêneros. E, partindo dessa afirmação, podemos constatar que uma instituição de ensino é permeada de signos, significados e representações construídas histórica e culturalmente. Os gêneros compõem e atravessam as instituições de ensino. Por exemplo, a escola é feminina e é assim considerada, por ser um lugar onde atuam, principalmente, as mulheres. E nesse espaço elas frequentemente mantêm e reproduzem o discurso normalizador, imposto pela nossa cultura, de que ela seria o ser humano mais apropriado para educar, cuidar, vigiar – tarefas tradicionalmente femininas, mantidas como se fossem uma extensão da educação familiar (LOURO, 1997).

As instituições de ensino seriam, então, aparelhos disciplinares perfeitos, que capacitam um único olhar para tudo ver permanentemente (FOUCAULT, 2013). Essas instituições seriam “um ponto central, [...] fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo que deve ser sabido: olho perfeito que nada escapa e centro de direção ao qual todos os olhares convergem” (FOUCAULT, 2013, p.167).

Sendo um sinônimo de “verdade”, que tende a reforçar e a perpetuar um modelo generificado, as instituições de ensino continuam produzindo os sujeitos da história e determinando a ocupação dos espaços, a exemplo do conhecimento.

Se as instituições de ensino – especificamente a escola – são constituídas na sua maioria por mulheres, o que caracteriza a feminização do magistério, por outro lado, elas também são consideradas masculinas, pois é nesse cenário que se lida com o conhecimento, e este é historicamente produzido por homens (LOURO, 1997). Louro (1997, p. 89) assim explicita essa concepção:

[...]Ainda que as agentes de ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinos.

Além disso, as arquiteturas das instituições de ensino permitem um controle interior dos indivíduos, uma transformação e um domínio sobre os comportamentos e os corpos por intermédio das tramas do poder exercido sobre eles, oferecendo-lhes o conhecimento para modificá-los, para torná-los dóceis (FOUCAULT, 2013).

Nesse cenário, analisando as instituições de ensino que estão voltadas para a educação superior, aqui especificamente, para a formação de professores/as de Educação Física, as disciplinas que compõem o currículo da área são também permeadas pela construção de conhecimentos masculinos; mais do que isso, elas são generificadas e entendidas como produtos de competência de homens e mulheres, predeterminando fronteiras, no que se refere às possibilidades de vivências e de capacitação dentro da área.

O percurso da formação profissional, desde a sua gênese, procurou manter a delimitação e o controle dos corpos, dos gestos, dos comportamentos. Uma constante vigilância com o compromisso de manter o *status quo* e de desenhar os caminhos de homens e mulheres dentro da área.

As escolas de formação de professores/as de Educação Física surgem também imersas nesse contexto histórico e foram a princípio se solidificando com muitas práticas e discursos generificados, e esses, com o passar do tempo, foram se diluindo, se modificando e se deslocando, muitas vezes, pouco visíveis a um olhar superficial, mas muito evidentes a um olhar mais crítico, mais apurado.

4.1 Entre as marcas da vivência e a escolha da profissão

Todos os caminhos percorridos, as experiências vivenciadas (ou não) podem ter conduzido os/as professores/as entrevistados/as a uma escolha: ser professor/a de Educação Física. A forma como viveram as experiências que tiveram ou que queriam ter, as influências, os sentidos e significados que constituíram os mo(vi)mentos desses/as protagonistas, permitiram uma identificação – uma identidade – com a área.

O processo da escolha foi constituído pelas conjunturas dos trechos das histórias narradas nesta pesquisa, somados aos detalhes do cotidiano de cada um/a deles/as, detalhes esses que talvez não possam ser expressos literalmente nas falas, mas que certamente constituem a essência, a rememoração de cada uma delas.

Escolher a profissão na área da Educação Física aglutina várias experiências e expectativas que não se resumem apenas a ter um apreço, uma satisfação por praticar exercícios físicos e esportivos, danças, ginásticas, jogos. Apesar de ser, talvez, essa a primeira identificação, como uma mola propulsora, ela não se resume a isso, pois, se assim fosse, todas as pessoas que tivessem uma aproximação com atividades físicas e esportivas buscariam a profissão. Certamente existem outras facetas que determinam os caminhos daqueles/as que escolhem a formação na área, mesmo que, muitas vezes, isso não seja objeto de reflexão.

Essa primeira identificação precisaria ser ampliada, reconstruída e clarificada dentro dos cursos de formação de professores/as, o que, via de regra, não acontece. A impressão transmitida é que, para ser aceito/a em determinado grupo – aqui, na formação de professores/as de Educação Física –, você precisa ter habilidade em algo; caso contrário, é visto como um estranho.

A discussão não tange à validade de ser habilidoso/a ou não, mas, sim, tem a ver com o modo como (e se) essa ideia primária de aproximação com a área é incessantemente afirmada dentro da formação. É importante promover questionamentos em relação a limitações, proibições, controles, delimitação do olhar que essa primeira identificação pode acarretar, para que cada professor/a constantemente avalie, discuta, reflita, a fim de não reproduzir, dentro do processo pedagógico e de sua ação como professor/a, uma prática reducionista e não dialógica no que concerne à vivência dos conteúdos da área.

No momento de escolher a profissão, os/as professores/as se dividem claramente em opostos que se encaixam nas expectativas e nos comportamentos delineados para cada gênero, conforme retratados no capítulo anterior. Apenas algumas professoras rompem com as fronteiras de gênero e se apresentam de forma transgressora, mas, como já foi aqui pontuado, as fronteiras de gênero foram transpostas apenas por mulheres; nenhum dos homens que participaram dessa pesquisa rompeu as normas e buscou a Educação Física por motivos diferentes daqueles impostos e incorporados ao gênero masculino, construídos historicamente na nossa cultura.

Os conteúdos que levaram os/as professores/as à escolha da profissão foram basicamente o esporte, a dança e a ginástica. Entretanto, em alguns momentos eles se mesclam e evocam influências – de professores/as e da família –, expectativas e frustrações que esbarram na tomada de decisão. Dessa maneira, apresento a análise das narrativas, sem separá-la em tópicos específicos, ou seja, por conteúdo e/ou por influência. Procurei ampliar o olhar e compreender o enveredar da escolha dentro de um contexto maior.

Como já discutido, o esporte teve (e tem) um papel preponderante na trajetória dos/as professores/as entrevistados/as. Por ser um conteúdo quase exclusivo nas aulas de Educação Física, o esporte pode despertar grande satisfação e identificação (ou não) em muitos/as alunos/as, tornando-se um dos aspectos relevantes na condução da escolha da profissão.

Alguns/mas dos/as professores/as entrevistadas/as são claros/as em dizer que o esporte foi o principal responsável pela busca da Educação Física como profissão.

Principal motivo? O esporte, sem dúvida. Eu entrei na profissão por causa do esporte. Desde a minha infância eu sempre gostei de brincar, de estar participando de esportes. (RICARDO)

Hoje eu sou uma pessoa assim que eu paro até para assistir jogo de futebol de botão, de tão ligado a esporte que eu sou, eu não posso ver uma chamada na TV que tenha a ver com esporte que eu paro para assistir. (RICARDO)

Não só Ricardo apresenta o esporte como o principal motivo na escolha da profissão, outras narrativas também esbarram nesse propósito, algumas com uma reflexão maior sobre essa escolha e outras, não.

“Eu acho que foi o atletismo e a natação que me fizeram escolher a Educação Física, acho que pesaram bastante” (EDUARDO). Esse mesmo professor destaca que não gostava muito dos esportes com bola, do trabalho coletivo, da forma como os professores aplicavam esses conteúdos, que os esportes individuais pesaram bastante na escolha, mas, mesmo assim, no momento de escolher no vestibular, surgiu uma grande dúvida:

Acho que não gostava muito do coletivo, sinceramente eu não sei se eu não gostava de jogar, se eu não gostava da bola, ou se eu não gostava das aulas que tinham bola devido aos professores. Não sei te explicar realmente o motivo. Quando eu tinha 17 anos eu parei o atletismo para fazer cursinho, prestar vestibular e tudo mais, mas eu acho que pesou demais o atletismo, principalmente, o atletismo e a natação. Acho que é mais esta identificação com os esportes individuais do que com os coletivos, com a bola. A questão do esporte pesou bastante, mas eu tinha dúvida na hora de prestar o vestibular, tinha muita dúvida entre Química, Música e Educação Física, nada a ver uma coisa com a outra, mas aí acabou pesando mais a questão do esporte, de sempre ter sido atleta e acabei escolhendo a área, mas não sabia muito bem o que me esperava na faculdade, tinha que escolher, escolhi, e me surpreendi lá dentro. (EDUARDO)

Os relatos reafirmam a influência do esporte na tomada de decisão para a escolha da profissão. Para Rodrigo, *“já estava meio que traçado fazer Educação Física porque eu adorava esporte, adorava qualquer tipo de atividade, pratiquei judô e pratico natação até hoje”.* E continua: *“Meio que traçado tudo isso, esse gosto pelo esporte, eu fui fazer Educação Física mais com a intenção esportiva e também com a intenção de ser técnico e ter uma atuação esportiva”.*

O esporte ainda é tido como alvo principal nas narrativas. A experiência e a vivência com os esportes na fase escolar impulsionaram muitos/as dos/as entrevistados/as em direção à profissão.

O principal motivo eu acho que é o gosto pelos esportes, acho que este foi o motivo principal que me levou a fazer a faculdade de Educação Física. Eu não me via em outra profissão, sabe quando você se enxerga dentro daquilo, então eu sempre achei que devia fazer faculdade de Educação Física. (CRISTINA)

Eu gostava mesmo do voleibol, do esporte, quando adolescente eu já queria ir para a academia. Tinham poucas na minha cidade, mas eu já gostava da parte física. (MARILDA).

A mesma professora continua e traz uma informação importante em seu processo de rememoração. Ela fala da escola como uma incentivadora na escolha da profissão:

Quando eu fui escolher o vestibular, eu até fiz inscrição para outros cursos, mas prestei Educação Física e passei. Eu escolhi a Educação Física porque eu gostava muito, principalmente do voleibol, mas a Educação Física na minha vida entrou na escola mesmo.

O professor Rafael é enfático ao dizer que foi o esporte a sua principal motivação; e, além disso, relata a participação fundamental dos professores nesse processo: *“O principal motivo foi mesmo gostar de realizar atividade, gostar de estar acompanhando o esporte. Realmente eu faço uma coisa que eu gosto”*. E continua:

Depois que eu terminei o colegial tive muito incentivo dos professores para estar desenvolvendo este lado, para estar participando de campeonatos, de jogos, mas eu nunca tive esta habilidade toda, então resolvi fazer Educação Física para participar de outra forma, não como atleta, mas como membro de comissão técnica, meu interesse era estar sempre acompanhando, estar junto, sempre gostei, tinha afinidade.

O que emerge como diferencial nessa fala é o fato de Rafael, mesmo destacando o esporte como sua principal motivação, relatar que não tinha muita habilidade para a prática esportiva e o que o impulsionou para a área foi mesmo o interesse de trabalhar no meio esportivo, na formação de atletas. E Marilda, apesar de ter o esporte como principal motivo, se refere ao papel da escola – e, conseqüentemente, do/a professor/a – nesse processo.

Avalio que, “embora exista uma gama de fatores que podem influenciar na escolha pelo curso de Educação Física, parece que o esporte é um dos principais agentes de inserção e de motivação para a área” (FOLLE et al., 2009, p.33).

Em seus estudos, Figueredo (2004a, 2004b, 2008) também apresenta o esporte como um fator de referência na escolha do curso e na compreensão da área:

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e suas interfaces com diferentes campos de saberes. (FIGUEREDO, 2004b, p.89)

Folle e Nascimento (2009), Maschio et al. (2008) e Razeira et al. (2014) também destacam que, em suas pesquisas, o principal fator que impulsionou a escolha da Educação Física como curso de formação inicial foi o gosto e a identificação com o esporte.

Ainda no que se refere aos conteúdos, especificamente o esporte, Figueredo (2008) ressalta que a experiência tida com o esporte, principalmente na fase escolar – e também fora dela –, pode causar uma aproximação e um distanciamento em relação à prática. Em sua pesquisa, a autora revela que a forma como o esporte vem sendo trabalhado na escola pode despertar um fascínio pela prática e também situações de preconceito, discriminação, exclusão e autoexclusão.

Para Figueredo (2004a, 2008), as (auto)exclusões⁴⁸ esbarram na falta de habilidade, de porte atlético. A autora revela como, em sua pesquisa, a questão da exclusão se apresenta:

São do sexo feminino os depoentes que apresentaram os três registros que sinalizam a exclusão que ocorre, fundamentalmente, por causa da forma como o esporte, enquanto conteúdo é tratado pelos professores nas aulas. Evidências que a exclusão na Educação Física é uma ação discriminatória e está interligada com questões de gênero conforme evidenciado. Essa ação algumas vezes, parece influenciar e/ou determinar a construção de experiências sociais corporais “permitidas” e mais “apropriadas” às meninas, como a dança e/ou ginástica. Por terem passado pela experiência da exclusão, considerando os valores e sentimentos internos de frustração e de incapacidade [...] (FIGUEREDO, 2008, p.91, autoria dos grifos)

A dança também impulsionou outras professoras entrevistadas para a área. Quando questionada sobre a escolha, a professora Ana destaca: *“Porque eu sempre fiz ballet, desde os seis até os 17 anos de idade, quando eu entrei na faculdade, fiz ballet, sapateado e jazz. [...] Minha experiência era com a dança e com a natação.”* (ANA)

Além de Ana, a professora Paula também revela: *“[...] Eu fazia balé, então a dança também me puxou muito para a Educação Física e desde muito jovem eu já sabia o que eu queria fazer. Quando chegou a época de vestibular, eu não tinha dúvida do que eu queria, sempre gostei, sempre fui envolvida”*. A mesma professora continua:

[...]Jeu me lembro de que sempre que eu estava envolvida com algum projeto da Educação Física eu me sentia bem, me sentia feliz, e talvez eu quisesse passar isso para outras pessoas, mostrar a importância de se sentir bem, de ser saudável, talvez seja isso. E a dança também, que eu sempre fui ligada à dança, assim como ao esporte em geral.

⁴⁸ Esses processos de (auto)exclusão em atividades esportivas em aulas de Educação Física escolar (e fora do ambiente escolar) também aparecem nas falas de entrevistados/as desta pesquisa e já foram analisados no capítulo anterior.

O esporte também aparece nas narrativas de Ana e Paula; entretanto, o envolvimento delas com a dança parece se apresentar mais intenso. As professoras Denise e Mariana são enfáticas em dizer que a dança e a ginástica foram, definitivamente, suas principais motivações para a escolha do curso.

Eu tinha duas opções, Educação Física e Arquitetura, mas o que me levou para Educação Física não foi a escola, porque a minha história com a Educação Física na escola foi muito pobre, mas eu sempre amei dançar, sempre gostei da dança, do trabalho corporal, da ginástica, então o que me levou para Educação Física foi essa parte. A Arquitetura era curso integral, mas nem prestei, descartei essa possibilidade e fui fazer Educação Física. (DENISE)

Bem, eu acho que eu não fujo muito à regra, pela minha idade e pela época em que eu vivi enquanto criança e adolescente. Sempre fui para o balé, a dança me contagiou, com certeza, e depois, junto com a dança, veio a ginástica artística neste período de juventude. Então eu percebi que era isso que eu queria, era isso que eu pensava profissionalmente. Só que, quando eu prestei o vestibular, ainda não existia faculdade de dança na Universidade da região, então o que se aproximava mais do que eu gostava era a Educação Física, porque tinha a disciplina dança, tinha a disciplina ginástica artística. Então, optei, tanto que eu não prestei nenhuma outra faculdade, nenhum outro curso, eu só prestei a Universidade na qual cursei a Educação Física. Minha primeira opção era matutino, segunda opção vespertino e só. (MARIANA)

Folle e Nascimento (2009) também apresentam como resultado de suas pesquisas a narrativa de uma professora que buscou a formação em Educação Física pela identificação com a dança e a ginástica. “As suas experiências práticas como aluna de academia, na modalidade dança, desencadeou o interesse pelo ingresso neste curso universitário” (FOLLE; NASCIMENTO, 2009, p.34). O estudo ainda destaca que essa identificação ocorreu também pelas vivências significativas proporcionadas pela professora.

Considerando a pesquisa anteriormente citada, são também de professoras as narrativas encontradas nesta investigação que apresentam a dança e a ginástica como uma referência para a escolha da profissão. Uma professora entrevistada (Mariana) destaca ter escolhido a área pela dança e pela ginástica, revela a paixão e a satisfação que tinham em praticar esses conteúdos. Três outras professoras, Denise, Ana⁴⁹ e Paula, falam do seu envolvimento com outras atividades, mas a dança/ginástica aparece como enfoque principal. Algumas ressaltam também o papel de suas professoras da fase escolar nesse processo.

⁴⁹ Ana revela outras motivações que serão apresentadas ainda neste capítulo.

Dessa forma, avalio que a escola e o contato direto com os/as professores/as têm um papel fundamental na escolha da profissão. É importante frisar o quanto o/a professor/a pode contribuir para a formação do ser humano como um todo. Sua atuação não se resume a ensinar movimentos e educação corporal, mas abrange, sim, uma formação humana que pode refletir por toda a vida de cada aluno/a.

O ato de ensinar, educar e contribuir com a formação do/a aluno/a é um processo contínuo. As experiências e as vivências tidas com os/as professores/as em período de formação – seja na educação básica ou no Ensino Superior – são, na maioria das vezes, lembradas e incorporadas pelos educandos; educandos esses que podem vir a ser professores/as amanhã.

Duas das professoras entrevistadas, Ana e Frida, disseram que tiveram aulas de Educação Física escolar, em alguns momentos de suas trajetórias na educação básica, com outras duas professoras que também participam desta investigação: Denise e Joana.

Ana e Frida lembram-se com carinho e satisfação das suas aulas.

[...] A Denise foi minha professora [...] ela trabalhava com jogos, muitos jogos e a dança na escola, então tinha um tempo que ela deixava a gente criar dança, apresentar para a sala, depois para a escola, e também tinha muita apresentação no teatro municipal. A gente dançava, apresentava teatro, então a Educação Física era bem diferente do que eu tinha até aquele momento. (ANA)

E a minha professora [...] era a Joana, a gente jogava bastante, jogos e brincadeiras, o esporte. [...] eu admiro muito ela [...]. (FRIDA)

É possível considerar que o fato de praticar balé e ter também essa experiência nas aulas com a professora Denise pode ter solidificado ainda mais a busca de Ana pela profissão, tendo a dança como um dos principais motivos. É interessante destacar que a professora Denise também relata a dança como sua principal motivação, além de ser um dos conteúdos que ela trabalhava em suas aulas.

O mesmo raciocínio se aplica a Frida, que buscou a Educação Física por influência do seu pai, pelo gosto pelo futebol, pelas atividades esportivas, como veremos no decorrer deste capítulo. Essa professora fala com satisfação das aulas da professora Joana, que também apresenta o mesmo movimento dentro da área, o gosto pelas atividades corporais e esportivas.

Esses encontros reafirmam o papel e a responsabilidade do/a professor/a com o ato educativo, que se expressa em um ciclo de formação ininterrupto. Afinal, “[...]a educação

não é um simples espaço de possibilidades para se desenvolverem ou aprimorarem o autoconhecimento, a autonomia e a autoconfiança. Escola e sala de aula devem ser vistas como espaços de produção de subjetividades[...]” (CAMARGO, 2008, p.09).

Dessa forma, compreendo que as experiências, os saberes, os discursos das professoras Denise e Joana foram incorporados e se expressam hoje na prática de Ana e Frida. Essas experiências, esses discursos e saberes podem ter se modificado, se ampliado, se diluído, mas não deixam de existir. Seria, como já afirmado anteriormente por Gallo (2010), a dobra de uma na outra e vice-versa. A educação é um ato sem fim, cessam as etapas, os níveis de escolarização, mas ela permanece viva dentro de cada um e é constantemente repassada, renovada, contestada, evocada.

Portanto, corroboro os dizeres de Gallo (2010, p.15), quando afirma:

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros.

Ainda sobre a influência do/a professor/a, Carla relata a influência da Educação Física na sua fase escolar e a escolha da profissão: *“Eu adorava e tenho boas lembranças. Lembro-me dos jogos, acho que isso me marcou, que foi este o motivo de eu buscar Educação Física, por eu gostar bastante de atividades corporais. Eu sempre gostei de Educação Física por isso fui cursar”* (CARLA).

Joana, que teve uma contribuição marcante na formação da professora Frida, também fala sobre a importância das aulas de Educação Física na escolha da profissão e da conduta da professora. Mesmo tecendo algumas críticas à metodologia que sua professora usava na época, Joana reconhece e valoriza o trabalho realizado e diz que carrega valores daquela época para a sua vida como pessoa e como professora.

Em relação a minha expectativa do futuro, sobre que profissão seguir, percebi que o que mais me fazia feliz era a atuação fora da sala de aula. É engraçado, tinha gente que na quinta, sexta, sétima e oitava séries (como era antigamente) nem sabia direito o que ia ser e, para mim, já era muito tranquilo que eu ia ser professora de Educação Física. Porque para mim, no meu universo escolar, era o que podia fazer uma criança feliz. Eu sempre fui uma boa aluna dentro da sala de aula e também na Educação Física. Eu era uma das primeiras a ser escolhida, hoje a gente não usa essa linha excludente na Educação Física, que sempre fica uma pessoa por último para ser escolhida, mas nos modelos da época, eu era aquela que era a primeira

a organizar os times, e quem não caía no meu time dava um jeito de cair, porque eu garantia. Então era o caminho que eu acreditava que ia ser feliz, era um jeito de eu oferecer, propiciar que outras crianças fossem felizes.
(JOANA)

Eu tive uma professora que deixou de nos estimular em várias áreas. Ela adorava vôlei, então ela trabalhava o ano inteiro vôlei, apesar de que a gente não tinha noção na época, mas considero que ela foi uma excelente professora. Ela trabalhava a parte de ginástica, ainda que atrelada ao vôlei, com atividades posturais, abdominais, trabalho com postura, aquecimento, tudo bem dentro dos padrões da época, mas ela foi uma excelente professora. Ela tinha paixão pelo esporte, era uma pessoa que exigia muito da gente, de se esforçar, de se doar no jogo, porque na verdade era treinar vôlei e jogar vôlei, mas ainda dentro disso ela passava valores de responsabilidade, de coletividade, de valorização e respeito com o outro, entre outras coisas. Eu adquiri e absorvi muita coisa boa dela, quando você admira a pessoa e a pessoa trabalha aquilo que você já traz com a sua infância, algo que dá prazer, você acaba valorizando ainda mais. Para mim foi tranquilo, era Educação Física e não tinha nem segunda opção.
(JOANA)

Mariana, emocionada, continua falando sobre a sua escolha e, em meio às lembranças, destaca a admiração que existia em relação a sua professora, pois “*era uma paixão, porque a professora também era apaixonada, e ela foi uma precursora da ginástica artística aqui na cidade e eu devo a ela a minha escolha pela Educação Física*”. E continua, contando do seu envolvimento com as aulas de ginástica e do apreço pela professora:

Meu envolvimento foi tal que me encontro com essa minha professora até hoje e ela fala: “Eu nunca tive uma turma como a turma de vocês!”, porque tinha um laço afetivo que nos envolvia. A gente arregaçava as mangas, tinha que sair para procurar onde vendia lycra para fazer o nosso collant, foi um envolvimento muito grande, eu treinava na escola com uma trave, alguns colchões, tinha um plinto e um trampolim, era difícil, mas a gente arregaçava as mangas e continuava.

Os/As professores/as que participaram da formação dos/as entrevistados/as podem ter tido um papel de referência positiva ou negativa na relação que esses/as estabelecem com a área. Joana e Mariana destacam a importância das professoras que tiveram no processo de formação e escolha da profissão. Podemos também considerar a narrativa do professor Rafael, que, mesmo destacando o esporte como a principal motivação, ainda menciona os professores como grandes incentivadores dentro do processo. Situação semelhante à do professor Eduardo, que menciona os esportes individuais e seus professores como motivadores e incentivadores, mas não faz menção a experiências positivas em relação à forma como os professores conduziam os conteúdos, principalmente os esportivos.

Além dos/as professores/as, a família também pode ter um papel considerável no que diz respeito à escolha da profissão. Ademais, as experiências (e/ou a vivência, a aproximação) dos pais e das mães com o universo dos exercícios físicos, dos jogos, dos esportes, da dança, das lutas, das ginásticas podem também contribuir significativamente para inserção a área da Educação Física e para a identificação com ela.

Minha história com a Educação Física foi mais por influência de jogar, tive influência também de primos que são professores de Educação Física, tio que foi jogador de futebol, meu pai também foi militar, a Educação Física era bem presente, então eu acho que esse foi sendo o meu caminho natural, sem meu pai me dizer nada, apesar dele querer que eu tivesse ido para outra profissão, mas eu nunca me vi fazendo outra coisa a não ser a Educação Física. Nunca foi uma coisa imposta para mim, mas sempre estava presente, meus primos eram nadadores, são técnicos hoje de natação e eu nunca tinha percebido. E, com essa entrevista, eu pude perceber que a Educação Física sempre foi presente em mim desde pequenininho, desde a mais tenra infância já tinha essa questão da atividade física e da Educação Física dentro da minha família, então eu acho que é isso. (CARLOS)

Vários foram os relatos da influência da família nesse processo. Frida teve a oportunidade de transpor as barreiras generificadas e viver, junto com seu pai e com sua família, experiências que não eram comuns na educação de meninas. Assim diz essa professora sobre seu pai, com um choro contínuo durante toda fala:

Desde pequena a gente frequentava estádios de futebol; ele aprendeu a apreciar o futebol, a participar dos jogos, e eu tenho como referência passear com a minha família em estádios de futebol. Quando eu tinha 15 anos, o meu pai faleceu, e isso ficou muito forte ainda na família e eu não estou preparada para falar tranquilamente sobre isso, inclusive na minha pós-graduação eu comecei falando sobre isso, porque fez parte, ou melhor, foi por causa disso que eu escolhi a profissão.

A professora Frida fala sobre o futebol e sobre a influência do seu pai na paixão que ela sente pelo esporte. Ela diz que atualmente é casada, tem filhos e, mesmo assim, continua adorando o esporte e frequentando os estádios. Conta que, quando criança, nas aulas de Educação Física escolar, não teve a oportunidade de praticar o futebol⁵⁰, mas que essa prática se faz presente atualmente e reafirma sua escolha pela profissão. “*Não tenho a mesma habilidade que teria, se a gente tivesse começado naquela época, mas a gente joga, então foi assim, não tinha muito caminho, só tinha que ser esse*”. Traz também outras questões que podem ter influenciado a sua escolha: “*Olha, tem a questão do vôlei, que eu sempre me destaquei nessas aulas também*”.

⁵⁰Essa fala já foi discutida no capítulo anterior. Ela expressa que o futebol não era uma prática considerada “apropriada” às meninas – considerando a história da Educação Física – e, portanto, não era um conteúdo praticado por elas em aulas de Educação física escolar.

A professora Raquel também fala sobre a família na condução da escolha da profissão:

Sempre me perguntei por que escolhi a Educação Física. Eu tinha em mente que era pelo fato de eu ter sido atleta de natação, desde a infância até a adolescência. Gostava muito do meu treinador, ele era um modelo para mim. Mas, quando parei para pensar melhor, percebi que eu via o meu pai praticando polichinelo todas as manhãs. Então posso dizer que a atividade física permeava a minha casa. O meu pai nos convidava para correr, para jogar bola, para brincar em cachoeiras, para pescar. Então, as atividades de correr, lanar, saltar, sempre foram presentes em minha vida. Brincar e fazer atividade física era o que eu tinha de mais precioso. Como fui atleta por muitos anos e ajudava meu professor nas aulas, no momento de fazer a op o, eu optei pela faculdade de Educao Física, mesmo porque na minha cidade as op es eram poucas.   com a Educao Física que eu me identifico, os esportes, o movimento. Então eu escolhi e não me arrependo.

Mesmo nos depoimentos que apresentam a família como uma influência na escolha da profissão, o esporte ainda aparece como o exemplo das práticas e das vivências por elas apresentadas. Ana, mesmo vivenciando a dana durante anos relata outros motivos que a conduziram para a escolha do curso.

A princípio eu queria fazer Ciências Sociais, porque eu gosto muito de política, antropologia, mas meu pai me falou que eu ia enlouquecer dentro de um lugar fechado, ele olhou o manual do candidato e falou: "Olha, faz Educao Física!" Porque a Faculdade de dana eu tinha interesse, mas não era uma coisa que eu queria fazer para a vida inteira e dana tinha que fazer teste de aptidão, e como eu tinha um probleminha no cóccix naquele ano eu não ia conseguir fazer o teste, desisti, olhei Educao Física, e a forma como era abordada a Educao Física na Universidade a qual estudei me encantou, que falava de uma forma mais geral, a questão da cultura corporal. Eu fui, achando que eu não ia passar no vestibular, mas passei. Do terceiro ano do Ensino Médio fui direto para a faculdade. (ANA)

Folle e Nascimento (2009) destacam, em sua pesquisa, que fatores de ordem social, pessoal e familiar interferem na escolha de uma profissão. As pesquisa de Figueredo (2008, p.102) também comunga dessa perspectiva. A autora destaca que "[...] houve influência familiar nas escolhas profissionais".

Ainda nas pesquisas de Figueredo (2004a, 2008), a autora evidencia que essas influências transitam em vários sentidos. Ela afirma, em primeiro lugar, que geralmente os/as filhos/as procuram se inserir em profissões tradicionalmente aceitas pelas famílias. Apresenta, nesse sentido, pessoas que realizaram outra formao superior – as que eram bem aceitas pelas famílias – para depois fazerem o curso de Educao Física. Outra questão foi de alunos/as que não foram aprovados/as em outros vestibulares e resolveram fazer Educao

Física. Ou a Educação Física não se apresentava como primeira opção na escolha dos vestibulares.

A influência dos pais no momento da escolha da profissão, sendo essa escolha a Educação Física, parece ser determinante e contraditória. Alguns incentivam a participação dos filhos em atividades corporais, às vezes, até de forma exacerbada, durante toda a infância e adolescência, entretanto criam resistências quando o filho faz sua opção pelo curso de Educação física. (FIGUEREDO, 2004a, p.110)

Ao contrário dos resultados encontrados por Figueredo (2004a), esta pesquisa apresenta a família como grande incentivadora e/ou como referência positiva na fala dos/as entrevistados/as. A Educação Física nem sempre parece ter sido a primeira opção nos vestibulares, para os participantes desta pesquisa: as professoras Denise, Marilda e Ana, como também o professor Eduardo, mencionam outras áreas como atrativas no momento da escolha da profissão. Porém, outros/as professores/as são taxativos/as ao afirmar que a Educação Física era a primeira e única escolha. Considerando os/as que mencionam outras áreas, fica claro que, mesmo tendo outros interesses, eles/elas só prestaram Educação Física, descartando as outras opções.

Os estudos de Betti e Mizukami (1997), Figueredo (2004a, 2004b, 2008), Folle et al. (2009), Folle e Nascimento (2009) e Razeira et al. (2014) demonstram que as motivações narradas por professores/as de Educação Física, no que se refere à escolha da profissão, envolvem as mesmas áreas apontadas nesta pesquisa:⁵¹ o esporte (jogos), a dança/ginástica, o incentivo dos/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio, o incentivo da família, o gosto e o sucesso nas atividades propostas nas aulas.

Parece que temos uma continuidade e uma consonância nas narrativas de várias pessoas que buscam a área como profissão – pessoas de diferentes idades e lugares apresentam o mesmo discurso, as mesmas identificações e motivações com a área.

É interessante destacar que as diferenças e as determinações de gênero para as atividades também permanecem de forma clara nos discursos. Os homens optam pelo terreno esportivo, e as mulheres transitam entre a dança, as ginásticas, os esportes, os jogos. Nesta pesquisa, bem como em estudos que foram consultados para esta análise, em geral, essas mesmas perspectivas de escolha se fazem presentes.

Altmann (2015) considera que a educação do corpo, principalmente no que diz respeito às questões relativas aos esportes, inicia-se na infância e é apresentada e vivenciada

⁵¹ Os estudos também apresentam outras motivações que não encontramos nesta pesquisa e, portanto, não serão abordadas. Para maiores esclarecimentos, consultar as obras dos/as autores/as em questão, referidas neste texto.

de inúmeras maneiras por meninos e meninas. A autora destaca também que a educação para o esporte não se detém somente na prática, mas se implica também nas imagens que são cotidianamente minadas na formação das crianças, seja na televisão, na internet, nas redes sociais, nos *outdoors*, nas estampas de roupas. E enfatiza que essas são formas sutis – e às vezes imperceptíveis – de educar o corpo e os gêneros.

Imagens de uma menina dançando balé e de um menino jogando futebol, por exemplo, estabelecem uma relação entre uma prática corporal específica e o gênero; elas constituem campos de possibilidades corporais distintos entre eles e elas. Tais distinções estão muito presentes na cultura brasileira nas mais diversas faixas etárias passando pelos brinquedos e pelas roupas infantis, pelo o que é divulgado nas diferentes mídias, pelo o que é oferecido e incentivado em termos de experiências corporais. Um conjunto bastante complexo e amplo de práticas, imagens e discursos educa para os esportes, de forma distinta e desigual, meninos e meninas, homens e mulheres. (ALTMANN, 2015, p.31)

Acredito que as relações de gênero ante a escolha da profissão trilham os caminhos de homens e mulheres desde a infância, seja dentro do contexto familiar, nas aulas de Educação Física escolar ou na escolha e no ingresso na formação profissional. “Significa dizer, então, que as experiências construídas na Educação Física e fora dela são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso” (FIGUEREDO, 2008, p.106).

No tocante ao gênero, Louro (1997, p.61) enfatiza que os dispositivos e as práticas rotineiras agem como um “aprendizado eficaz, continuado e sutil” que penetra os sujeitos, os quais reagem e são envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituindo identidades, principalmente identidades escolarizadas.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 1997, p.61, autoria dos grifos)

Corroborando as afirmações de Louro (1997) e Altmann (2015), dentro do contexto da Educação Física – componente curricular da Educação Básica –, como também fora dele, o corpo e o gênero são educados constantemente. O que é preciso considerar é a forma como a Educação (Física) vem educando os corpos, considerando todo o aparato histórico discutido até o presente momento nesta pesquisa. A forma como os/as

entrevistados/as viveram a Educação (Física) se revela inicialmente na escolha da profissão: os homens se mantêm dentro dos parâmetros do “masculino⁵²”, revelando nas narrativas discursos que reafirmam a sua aproximação, leia-se masculinidade, no universo esportivo. As mulheres também reafirmam duas vertentes instaladas historicamente: as que seguem um discurso dentro dos padrões esperados – a “feminilidade”⁵³ por meio do envolvimento com atividades consideradas apropriadas ao seu gênero, a exemplo da dança e da ginástica –; e aquelas que “reagem, recusam, respondem”, como aponta Louro (1997), às lições de como ser mulher, apresentadas a elas desde a infância.

Considerando as narrativas analisadas nos capítulos anteriores, os professores entrevistados nesta pesquisa tiveram uma infância rica em movimentos, com muitas evidências dos esportes neste processo, sejam individuais e coletivos. Na Educação Física escolar também o esporte foi um dos conteúdos exclusivamente trabalhados. Dessa maneira, não destoam a escolha da Educação Física como profissão, tendo o esporte como motivação central, mesmo entendendo que essa motivação poderia se apresentar de forma positiva ou negativa em relação a estes conteúdos.

Algumas das mulheres entrevistadas, desde a infância apresentam comportamentos e narrativas de transgressão às normas de gênero. Outras, na infância, tiveram uma possibilidade rica de movimentos, sem muitos cerceamentos de gênero. A Educação física escolar dessas também foi marcada pelo esporte, com destaques na dança/ginástica, feitos, principalmente, pelas mulheres que escolheram a profissão, motivadas por esses conteúdos. O esporte foi vivido mais intensamente nas aulas pelas mulheres que apresentaram o discurso de subversão às fronteiras do gênero do que por aquelas que permaneceram, mesmo sem poder afirmar de forma categórica, no discurso hegemônico.

Outra questão relevante, no que concerne à educação do corpo, é que todas as experiências tidas na infância, na Educação Física escolar, influenciam as escolhas, as interações e servem de referência “[...] para que o aluno filtre o conhecimento acadêmico curricular mais condizente com sua trajetória e, por sua vez, com o que mais lhe interessa durante o processo de formação” (FIGUEREDO, 2004b, p.113).

Ou seja, a bagagem da Educação (Física) pode ter sido determinante na relação estabelecida com a formação superior, que, a partir do olhar e das experiências tidas no decorrer da vida, podem ter conduzido o modo como a aquisição dos conhecimentos

⁵² “Masculino” – no singular – se refere ao reducionismo pensado ao corpo masculino, como uma única forma de ser e estar no mundo, como já discutido nos capítulos anteriores.

⁵³ “Feminilidade” - no singular - se refere ao reducionismo pensado ao corpo feminino, como uma única forma de ser e estar no mundo, como já discutido nos capítulos anteriores.

transmitidos na formação foram absorvidos, incorporados e estão sendo constantemente reproduzidos em suas práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito às relações de gênero⁵⁴.

Entendo que os cursos superiores seriam um espaço propício para desinstalação de verdades, para uma ampliação do olhar, para uma constante reflexão dos conhecimentos que compõem o currículo diante das construções históricas, culturais e sociais que permeiam a área, no que tange às desigualdades de gênero. Entretanto, não poderemos deixar de considerar que os de formação profissional da área também foram criados a partir dos preceitos e das ideologias da época e foram, durante muito tempo, reproduzindo e conduzindo uma formação desigual, generificada, em relação não somente aos conteúdos, mas também à docência e à convivência.

Incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos são alguns dos procedimentos que envolveriam uma mudança curricular que hoje se impõe, se considerarmos que a educação deve ser sobretudo um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos. A Universidade é, portanto, chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão das minorias, o que a levará inevitavelmente a repensar sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar, entre eles as minorias sexuais e de gênero. (FONTES, 2008, p.13-14)

Diante dessa afirmação, se faz necessário resgatar e entender a herança histórica dos cursos de formação de professores/as de Educação Física e as aproximações com as narrativas dos entrevistados, no que se refere ao arcabouço de conhecimentos e à forma como esses conteúdos foram transmitidos e vivenciados por cada um/a deles/as.

4.2 Apontamentos sobre a história da formação de professores/as de Educação Física

As escolas de formação de docentes de Educação Física também foram influenciadas por uma ordem médico-higienista e militarista. Em 1933, pelo decreto número 23.232, foi criada a Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro, que tinha o método alemão como base para o ensino das atividades esportivas. Esse método foi substituído pelo francês em 1921⁵⁵. Essa escola formou oficiais, sargentos e alguns civis como

⁵⁴ Dentro dessa questão, entendo que a relação que os/as professores/as estabeleceram com conteúdos pode ser tanto de afirmação quanto de contestação dos significados atribuídos a determinados conteúdos no decorrer de sua trajetória, antes de chegar à formação profissional.

⁵⁵ Esses métodos de ensino já foram retratados no capítulo anterior.

monitores⁵⁶ (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUSA, 1994; SOUZA NETO et al., 2004). “No estado de São Paulo foi também regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, em 28 de maio de 1936, pelo decreto n. 7.688” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p.131).

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi criada em 1939 na Universidade do Brasil. Entretanto, em 1930 já funcionavam alguns cursos de formação em Educação Física em alguns estados, sem regulamentação e pautados no modelo militarista. E em 1938 foi criado um curso de emergência, orientado didaticamente pela escola de Educação Física do Exército, para formar instrutores da sociedade civil. Entretanto, entende-se que esse curso foi criado para formar também docentes para atuarem na escola de Educação Física e Desportos, criada um ano mais tarde (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004; MATIAS, 2006; SOUZA NETO et al., 2004).

Referente a esse curso de emergência, “a sua realização era feita em locais diferenciados por questões de gênero: A turma masculina tinha aulas na EsEFEx⁵⁷, no Forte da Urca, no bairro de mesmo nome; a turma feminina no Instituto de Educação, na rua Mariz e Barros, no bairro da Tijuca” (AZEVEDO, 1999, p.66).

“O corpo docente deste curso era composto basicamente por militares, oficiais do Exército e instrutores da Escola do Exército, principalmente a turma masculina, sendo a Profa. Maria Lenk, formada na Escola de EF⁵⁸ de SP, uma das exceções” (AZEVEDO, 1999, p.67).

O currículo do curso da Escola de Educação Física do Exército tinha uma influência direta dos militares, aliada ao conhecimento científico médico. Esse currículo foi estendido às demais escolas de formação que surgiram no País, tendo o método francês, como forma de aplicação das atividades, um enfoque técnico-biológico (AZEVEDO, 1999).

O curso de licenciatura oferecido pela Escola de Educação Física e Desportos tinha a duração de dois anos (AZEVEDO, 1999; SOUZA NETO et al., 2004). Ainda segundo Souza Neto et al. (2004, p.117), “com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador”.

⁵⁶ Apesar de o estudo de Sousa (1994) fazer uma análise sobre a Educação Física no estado de Minas Gerais, ele apresenta as mesmas premissas trazidas por outros estudos, considerando a legislação que regia a Educação Física na presente época.

⁵⁷ EsEFEX: abreviação usada pela autora Azevedo (1999) e por Magalhães (2005), para se referirem à Escola de Educação Física do Exército

⁵⁸ EF: Abreviação utilizada pela autora (AZEVEDO, 1999) para se referir à expressão Educação Física

O corpo docente era constituído por pessoas que concluíram a Escola de Educação Física do Exército e do Curso de Emergência. As disciplinas eram divididas em cadeiras teóricas e práticas – as cadeiras teóricas eram basicamente ocupadas por médicos, e as cadeiras práticas tinham, na maioria, destaque esportivo (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004; MELO, 1997; SOUZA NETO et al., 2004).

Com a aprovação do regimento interno, em 1941, ficava referendada uma distinção clara entre cadeiras teóricas [...]e cadeiras práticas. Deve-se observar que os professores das cadeiras teóricas deviam atender a algumas exigências dispensadas para os das cadeiras práticas. Além de terem nível superior, a grande parte das cadeiras teóricas somente poderia ser ocupada por médicos. (MELO, 1997, p.57)

“Os profissionais que saíam formados pelo curso da ENEFD⁵⁹ eram estritamente técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente” (AZEVEDO, 1999, p.76). A partir de 1945 houve modificações importantes na formação de professores/as da área: “o Decreto-Lei N. 8270/45 passa a duração do curso de dois para três anos, promovendo significativas mudanças no currículo, especialmente de ordem quantitativa, com o aumento de carga horária das disciplinas que já compunha o currículo” (AZEVEDO, 1999, p.78).

Em 12 de maio de 1953, com a Lei n. 1921, o curso superior em Educação Física sofreu uma alteração significativa para a área, com a exigência da conclusão do atual Ensino Médio para o ingresso aos cursos (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004).

Sobre questões relativas ao gênero, ficava explícita a diferença existente entre homens e mulheres no que se refere ao ensino: a disciplina de Ginástica Rítmica era somente vivenciada pelas alunas. Além disso, é importante destacar que os professores de Educação Física desenvolviam aulas para os meninos, e as professoras, para as meninas (MATIAS, 2006).

O corpo docente do curso de formação no estado de Minas Gerais era basicamente formado por militares, médicos e professores oriundos da Escola de Educação Física do Exército e da Escola de Educação Física e Desportos. Havia duas mulheres que lecionavam nesse curso, nas disciplinas de ginástica feminina e ginástica rítmica. As demais disciplinas – esportes, biológicas, psicológicas e pedagógicas – eram ensinadas por professores (SOUSA, 1994).

A primeira modificação curricular do curso de Educação Física ocorreu somente em 1969, com a exigência da reforma universitária com o currículo mínimo.

⁵⁹ENEFD: Abreviação utilizada pela autora para se referir a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Entretanto, essa modificação no curso de EF⁶⁰ se deu essencialmente pela inclusão e exclusão de disciplinas, tendo em vista o modelo exigido pela reforma de currículo mínimo, principalmente no que diz respeito a inclusão de matérias pedagógicas. As demais disciplinas que comporiam o currículo mínimo foram sendo selecionadas conforme o status já conquistado no decorrer do processo histórico, bem como o poder de argumentação e prestígio profissional configurado. Cabe ainda salientar que não havia preocupação em consultar a literatura sobre currículo de época. A preocupação prioritária nas discussões de imposição à reforma era mesmo relacionada à obrigatoriedade da EF no ensino e a consequente expansão do mercado de trabalho. Desta forma, os profissionais que saíam formados por esse modelo de curso continuavam essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico sociológico consistente, apesar das disciplinas pedagógicas. (AZEVEDO, 1999, p.99)

A Resolução 69/69, de 02 de dezembro de 1969, institui as seguintes disciplinas como currículo mínimo:

1. Matérias Básicas:

- 1.1 Biologia.
- 1.2 Anatomia.
- 1.3 Fisiologia.
- 1.4 Cinesiologia.
- 1.5 Biometria.
- 1.6 Higiene.

2. Matérias Profissionais:

- 2.1 Socorros Urgentes.
- 2.2 Ginástica.
- 2.3 Rítmica.
- 2.4 Natação.
- 2.5 Atletismo
- 2.6 Recreação
- 2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69. (BRASIL, 1969)

É notória a massificação de disciplinas de cunho biológico e esportivo. Entretanto, em 1987, com o Parecer n. 215, de 16 de junho de 1987, e a Resolução n. 03/87 (BRASIL, 1987), houve outra modificação curricular, regulamentando o currículo de graduação em Educação Física. Essa Resolução propôs a implantação da licenciatura e/ou do bacharelado⁶¹, o aumento da carga horária do curso (de três para quatro anos de duração) e as disciplinas distribuídas pelas seguintes áreas de conhecimento, divididas em duas partes (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004; DARIDO; SILVA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004).

⁶⁰ A autora Azevedo (1999) usa a abreviação EF para se referir à Educação Física.

⁶¹ Como esta pesquisa está focada na história de vida de professores e professoras que atuam no ambiente escolar, não aprofundaremos a discussão sobre a divisão Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

- 1) Formação geral, subdividida na área de conhecimento de cunho humanístico – compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade, com apenas 20% da carga horária total destinada – e na área de conhecimento de cunho técnico – compreendendo a área de conhecimento técnico, com 60% da carga horária total destinada; e 2) Aprofundamento de Conhecimentos, compreendendo 20% da carga horária total. (AZEVEDO, 1999, p.126-127)

A Resolução 03/87 trouxe contribuições e avanços para a área. Mesmo com a divisão da formação em licenciatura e bacharelado, nessa época, o profissional que tivesse o título de licenciado podia atuar dentro e fora do ambiente escolar, pois não havia nenhuma lei que proibisse essa prática. Com isso, os cursos de bacharelado tiveram pouca força após a publicação da Resolução 03/87. Esses cursos foram oferecidos apenas em algumas Instituições de Ensino Superior (FIORANTE, 2011).

Esse desinteresse por parte das IES⁶² deveu-se, primeiramente, porque a licenciatura contemplava tanto o espaço escolar, quanto o não escolar, o que excluía, um sentido para a existência do curso de bacharelado. Além disso, a Educação Física instituía-se como uma área inteiramente ligada à docência, independentemente do espaço onde o profissional atue. (FIORANTE, 2011, p.21)

Os cursos de formação profissional em Educação Física foram reestruturados com essa Resolução, o que também permitiu que as instituições tivessem liberdade de estruturar seus cursos em Projetos Pedagógicos, em áreas do conhecimento, e não mais apenas em disciplinas (DARIDO; SILVA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004).

A área de cunho humanístico adentrou a formação, trazendo conhecimentos filosóficos, conhecimentos do ser humano e da sociedade. Além dessa área de conhecimento, a de cunho técnico, obviamente, também fazia parte da Resolução. O que me parece interessante destacar nessa última, é que, conforme a Resolução, as disciplinas de cunho técnico precisam ser articuladas com as de cunho humanístico e, dessa forma, acredito que, exatamente em relação a esse aspecto, a Educação Física, muitas vezes, permanece muito distante dessa articulação.

A referida Resolução detalhava em seu conteúdo o que ela entendia por cunho humanístico e cunho técnico, explicitado no parágrafo primeiro do artigo terceiro:

- § 1º - Na formação Geral serão consideradas as seguintes áreas do conhecimento:
- a) De cunho humanístico:
 - Conhecimento Filosófico:

⁶² IES: Abreviação utilizada pela autora (FIORANTE, 2011) para se referir à Instituição de Ensino Superior.

Compreendido como conhecimento filosófico o resultado da reflexão sobre a realidade, seja no nível de práxis, a própria existência cotidiana do Profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos; seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

- Conhecimento do Ser Humano:

Entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

- Conhecimento da Sociedade:

Entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

b) De cunho técnico (**que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas**):

- Conhecimento técnico:

Entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar, contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico. (BRASIL, 1987, grifo meu)

A discussão sobre a divisão da formação profissional em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado após a Resolução de 87 permaneceu e dividiu as opiniões dos estudiosos da época (SOUZA NETO et al., 2004).

Ademais, após a Resolução de 87, outras modificações ocorreram, no que se refere ao currículo e à distinção entre Licenciatura e Bacharelado. Na década de 90, a Lei de Diretrizes de Base de 1996 instituiu o currículo mínimo de formação para professores/as do Ensino Fundamental e Médio e, com isso, os cursos de formação de professores/as precisaram se adaptar (BRASIL, 1996).

No final do século, com as publicações da LDBEN n. 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da lei n. 9.696/98 com a regulamentação profissional da educação física, observou-se, a caminho, um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional da educação física, bem como da educação, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo”. (SOUZA NETO et al., 2004, p.123)

Em 1998 ocorreu a regulamentação da profissão (BRASIL, 1998) e, em 1999, a formação da Comissão de Especialistas, que teve como intuito organizar Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física, mas essas diretrizes não obtiveram sucesso.

Dessa forma, foi publicado o Parecer 9, em 2001, que demarcou a independência dos cursos de Licenciatura em relação ao Bacharelado:

[...]a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado [...]. (BRASIL, 2001)

Já no ano de 2002 as Resoluções 01 e 02 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da formação básica, em nível superior e a respectiva carga-horária:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002a)

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas [...] (BRASIL, 2002b)

Pela Resolução nº. 07, de 31 de março de 2004, o Conselho Federal de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004).

Em 2009, a Resolução nº. 4, publicada em de 6 de abril, dispunha sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e à duração dos cursos de graduação na área da saúde, dentre eles a Educação Física (BRASIL, 2009).

E, por último, recentemente foi publicada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Não pretendo nesta pesquisa discutir as teorias do currículo, nem, tampouco, fazer uma análise estrita dos caminhos e das modificações ocorridas no currículo e na divisão da formação profissional em Educação Física em licenciatura e bacharelado, mas, sim, destacar como a construção histórica de pensar a formação, que se institui no currículo escrito^{63, 64}

⁶³ Refiro-me a currículo escrito como o documento que baliza o curso de formação das Instituições de Ensino, mas compreendo, também, que não é só o currículo escrito que permeia a construção do saber, pois há também o currículo oculto.

⁶⁴ Essa expressão: “currículo escrito” também é usada por Azevedo (1999).

arquiteta a transmissão do conhecimento. É preciso considerar que esses currículos são carregados de interesses e valores de cada época.

As modificações curriculares da formação profissional em Educação Física, desde a criação da Escola de Educação Física e Desportos (1939) até os dias de hoje, demonstram claramente as ideologias de cada época, inscritas nos documentos. Tal qual já explicitado⁶⁵, a história da Educação Física, seja na escola ou na formação de professores/as, é sombreada pelos médicos e militares, que organizaram e reduziram o processo de ensino-aprendizagem da área (da época, mas com evidências também na atualidade) às dimensões técnicas, biológicas, esportivas.

Após essas considerações iniciais, parto da consideração de que os cursos superiores em Educação Física foram marcados pelo militarismo e pela ordem médica e sustentaram concepções “naturalizadas” pela sociedade, no que diz respeito às matrizes de gênero.

Antes de surgirem as escolas de formação de Educação Física, a disciplina Educação Física era lecionada por mulheres no ensino primário e homens no ensino secundário. Algumas mulheres – normalistas – recebiam um curso especializado para poderem assumir a disciplina, mas, antes disso, por volta da década de 20, a “capacitação” dessas mulheres se pautava na experiência que elas tinham com a disciplina “Ginástica”, que era oferecida nos cursos de normalista e também às que possuíam boa saúde e aptidão física⁶⁶.

“Até a metade dos anos 30, os cursos de preparação de docentes para o ensino de Educação Física, ministrados pelo governo, preparavam apenas mulheres para o exercício de atividades nas escolas Primária e Normal” (SOUSA, 1994, p. 109).

As mulheres se restringiam apenas a esse grau de escolarização, pois, a partir do ensino secundário, os homens assumiam as aulas, que tinham um enfoque muito mais militarista: “os professores que ministravam esse componente curricular no ensino Secundário masculino tinham formação no meio militar, através da prática intensiva de atividades ginásticas e esportivas” (SOUSA, 1994, p. 109).

Com a criação dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, algumas questões referentes às diferenças de gênero permaneceram seguindo “os modelos” sociais e culturais “estabelecidos”. Os cursos eram separados por gênero, dentro da mesma instituição, com professores para os homens e professoras para as mulheres. Não só as turmas

⁶⁵ Ver parte 3 desse trabalho, sobre a história da Educação Física.

⁶⁶ Sousa (1994) retrata essas diferenças de gênero na formação profissional no estado de Minas Gerais.

eram separadas, como também os conteúdos. Havia algumas disciplinas comuns às duas turmas (masculina e feminina), mas outras eram exclusivas do gênero do/da discente.

No curso Superior em Educação Física, a grande maioria das disciplinas – dentre as quais o basquetebol e o voleibol – destinava-se a ambos os sexos e era ministrada pelo mesmo professor, mas em turmas diferentes. No entanto, também nesse curso, homem não dançava nem fazia ginástica rítmica, direito exclusivo das mulheres que, por sua vez, não jogavam futebol nem praticavam judô. (SOUSA, 1994, p.139)

Nesse contexto, as diferenciações de gênero ocorriam até mesmo na formação de professores/as. Portanto, essas construções socioculturais permaneciam arraigadas dentro do Ensino Superior e não apenas da prática dos esportes, pois a legislação que proibia determinados esportes para as mulheres persistia no processo de formação docente. A diferenciação das disciplinas e dos/das professores/as, nesse contexto, reforçava um “modelo de homem e mulher” na sociedade e nos esportes.

Trata-se de um dos reflexos de uma política educacional mais ampla que dava continuidade à nossa histórica aculturação. Os padrões desportivos internacionais ditavam as regras copiadas pela escola, inculcando valores e interferindo na seleção dos jogos, dos conhecimentos, enfim, dos gestos padronizados a serem executados por homens e por mulheres. Dessa maneira, a instituição esporte passa a ser um determinante de alcance internacional na reprodução de imagens masculina e feminina, coerentes com o projeto de sociedade almejada, naquele momento histórico. (SOUSA, 1994, p.139)

Os esportes, dentro da formação profissional, eram ministrados por homens, enquanto às mulheres cabia a responsabilidade de lecionar as danças e a ginástica rítmica. A distribuição de atividades entre os/as professores/as no curso superior era nítida, e essa divisão “[...]entre professores e professoras de Educação Física não se fundamentava apenas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas em questões culturais relacionadas à construção dos gêneros” (SOUSA, 1994, p.144).

A história da formação profissional em Educação Física foi marcada por matrizes de gênero fixas e rígidas, delimitando espaços, oportunidades, comportamentos, gestos, atividades e esportes. Era uma maneira sutil, por meio de um discurso ideológico, de disciplinar os corpos, de manter o controle das concepções de gênero, predeterminadas para homens e mulheres. Além disso, mesmo na formação de professores e professoras, a diferenciação, que não poucas vezes hierarquizava os gêneros, era tratada como algo “natural”, e a sobreposição dos homens como estudantes ou como docentes se dava como se fosse contingência da conformação biológica de cada corpo.

Essa situação permanece inalterada devido à não conscientização do profissional da área, quanto a sua ação reificadora dos papéis de gênero, assumido ao longo das gerações e gerações. Isto é, a ação do professor de Educação Física, por mais progressista que seja, ainda não consegue se libertar da dicotomia criada culturalmente entre o masculino e o feminino, prosseguindo a atual ação pedagógica a limitar o pleno desenvolvimento motor dos indivíduos, norteadas por atributos aceitos socialmente para cada sexo. (CARDOSO, 1994, p.267)

Se entendemos a formação do/da profissional em Educação Física como capaz de fazer a mediação entre “a produção do conhecimento e a intervenção” (MARTINS; BATISTA, 2006, p.163), estaremos conseguindo fazer a associação entre “o ver, o ser, o fazer, o conhecer, o compreender e o conviver” (MARTINS; BATISTA, 2006, p.164), ou seja, “uma formação que venha a permitir uma ação profissional que respeite o princípio da rigorosidade, que esteja em sintonia com o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos e, especialmente, que incorpore o entendimento da complexidade humana” (MARTINS; BATISTA, 2006, p.164).

Esse seria, a meu ver, o essencial para a formação em qualquer área do conhecimento. “Uma atuação crítica e reflexiva deve ser encarada como fundamental pelo profissional de Educação Física, no sentido de interromper a reprodução de processos e produtos sem nenhum significado maior” (MARTINS; BATISTA, 2006, p.164). Interromper a reprodução de preconceitos e estereótipos como os de gênero e qualquer outro preconceito que possa aparecer durante as aulas.

4.3 Foi assim que eu me formei: gênero e reflexões sobre a formação profissional

Primeiramente temos as falas de Joana, Denise e Raquel, que se formaram na década de 80 e tecem várias críticas aos conteúdos que tiveram em sua formação. Observaram que as disciplinas do curso eram muito voltadas para prática e para as atividades esportivas e exaltaram algumas lacunas que as fizeram buscar conhecimentos fora da formação.

Joana começa dizendo: *“na faculdade eu não conheci o basquete, eu fui correr atrás do basquete depois que saí da faculdade. Depois que você sai da faculdade, você pensa: ‘Eu tenho que oferecer alguma coisa de bom para os meus alunos!’ , então começa a ver e estudar mais”*. A mesma professora ressalta que ela entende a necessidade da busca de determinados conteúdos fora da graduação: *“fui buscar mais conhecimentos por conta de falha da formação. O que deu para estudar e buscar paralelamente, eu fiz e fico feliz porque é uma coisa a mais”*.

É importante destacar que Joana, ao dizer que não teve basquete na faculdade, não estava se referindo à ausência dessa disciplina na grade curricular, mas, sim, ao fato de a docente responsável não ministrar o conteúdo adequadamente. Joana continua falando e esclarece essa questão:

Na graduação, a gente tem handebol, voleibol, basquete, mas, no que se refere ao basquete, eu tinha uma mesma professora, e ela dava duas disciplinas: uma era prática de ensino, a qual ela era muito competente, e a outra era o basquete, a qual ela deixou a desejar. Depois que a gente percebe como é que as coisas são feitas: a faculdade tem duas disciplinas e um mesmo professor para ministrar as duas, assim fica mais barato, hoje em dia a gente sabe disso. Dessa forma não tive basquete na faculdade, o que é uma judiação; aliás, eu não me sinto tão boa professora na hora de ensinar os fundamentos do basquete como eu me sinto com os dos outros esportes. Na escola eu também não tive basquete, porque era o vôlei, e o futebol a gente pegava alguma coisa porque jogava com os meninos, o handebol os fundamentos eram parecidos com o futebol só que era com as mãos, mas o basquete não tinha de onde buscar. Eu fui muito esperançosa de ter basquete na faculdade, mas, nos anos que era para ter tido, eu não tive.

As críticas a algumas disciplinas práticas dos conteúdos esportivos não se resumiam aos docentes, nem às formas de transmissão do conhecimento, mas também adentravam nas dificuldades para a realização de algumas aulas, principalmente nas provas em que a exigência era demonstrar o domínio da modalidade. Em relação a essas questões, Denise revela:

A natação, que era um peso para mim, uma dificuldade, porque eu morria de medo de água, mas enfim, tive que aprender a nadar. Aprendi a nadar, mas continuo com medo de água até hoje. Eu tirava 10 em todas as provas teóricas porque eu me matava de estudar para não ter que me esforçar tanto na prática que era difícil; inclusive, na minha faculdade, eu tive um peso muito grande ainda nas práticas, a gente tinha as provas práticas de vôlei, de basquete, de dança, mas a de dança eu curti muito, era ótimo.

A professora Denise continua falando sobre as disciplinas, aproveita que fez menção ao conteúdo dança e complementa: “É claro que eu adorava as aulas de dança, eu me destacava nessas aulas, só que a gente só teve dois anos de dança”. E prossegue, falando sobre as disciplinas de ginásticas que compunham o currículo: “Com a ginástica rítmica eu me identificava muito, mas a parte de ginástica olímpica sempre gostei, mas não era meu forte, justamente porque eu não tive essa vivência na infância, então eu não tinha essa facilidade de trabalhar”.

Além das disciplinas de dança e ginásticas, Denise faz questão de falar sobre o futebol, que era um conteúdo que não fazia parte do currículo para as mulheres: “Eles ofereceram o futebol, mas era em horário além da grade da faculdade; como eu trabalhava,

eu não pude fazer porque era uma aula que começava antes das demais, por isso eu aprendi o futsal e o futebol de campo fora da faculdade”.

Como já apontado neste capítulo, algumas disciplinas esportivas não eram permitidas a ambos os gêneros, a exemplo do futebol para as mulheres, de dança e rítmica para os homens. E ainda podemos destacar outras disciplinas que, mesmo sendo vivenciadas por homens e mulheres, carregavam uma roupagem generificada e preconceituosa, tal qual o voleibol para os homens (ALTMANN, 1998; SOUSA, 1994; SOUSA; ALTMANN, 1999).

Essa diversificação do currículo segundo o gênero “[...]acarreta prejuízos na formação acadêmica do futuro professor” (ROMERO, 1990, p.84). Portanto, se faz necessário, além de ampliar, discutir e revisar os currículos, do âmbito da Educação Básica até o Ensino Superior. Também é constantemente relevante “[...]uma reciclagem de professores e, sobretudo, de acordo com o tema dessa investigação⁶⁷, um profundo estudo dos currículos das Escolas Superiores de Educação Física” (ROMERO, 1990, p.84).

Com descontentamento, Raquel é enfática ao dizer que até pensou em desistir da faculdade, pelo fato de não concordar com a forma como as disciplinas eram trabalhadas e avaliadas pelos/as docentes.

Depois de um ano e meio que eu havia começado a faculdade, eu quis sair, porque eu me frustrei demais. A faculdade que cursei era uma faculdade com os mínimos recursos e, além disso, eu não concordava com a forma como as aulas aconteciam, ou seja, eles nos colocavam para jogar, e quem não é bom em determinado esporte ficava com nota zero. E aí, os meus colegas iam carregando dependência, e, como eu era atleta de natação e arrumei uma briga terrível com o diretor da faculdade que era o professor de natação e de ginástica, eu chegava mais cedo na faculdade, combinava com os meus colegas que eu ia dar aula de natação para eles para que eles conseguissem nota.

Raquel continua seu raciocínio, dizendo como esperava que o curso acontecesse. Ela diz que *“professor não tem que saber jogar basquete, nem vôlei, professor tem que saber ensinar!”*. E, diante desse posicionamento crítico, ela se reconhece como *“uma aluna bastante polêmica, muito questionadora”*. E continua:

Nesse um ano e meio eu sentei em casa com os meus pais e falei “A faculdade não é o que eu pensava! Eu queria saber dar aula para crianças e construir com elas tudo aquilo que eu tivesse experienciado”. Na ocasião, meu pai disse: “Mas só falta um ano e meio, termina a faculdade depois você faz outra coisa, você estuda mais, você se especializa”!

⁶⁷ Apesar de se tratar de uma citação, o “tema da investigação” citado por Romero (1990, p.84) é o mesmo que diz respeito a esta pesquisa: as relações de gênero dentro da Educação Física.

Como o curso não supriu suas expectativas de formação, Raquel foi buscar mais conhecimentos sobre os conteúdos da área em cursos de extensão. Ela continua relatando a conversa que teve com o pai e a mãe naquela oportunidade:

Eles permitiram que eu fosse ao Rio de Janeiro nas férias de julho e dezembro fazer cursos de extensão. Quando chegava julho eu ia para o Rio de Janeiro, passava uma semana fazendo cursos, e isso me motivou e eu terminei de fazer a faculdade de Educação Física.

No que concerne à discussão, muitas vezes

[...]a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, [...]existe uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e [...]os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar (DARIDO, 1995, p.124).

Por isso vários estudos, principalmente na década de 80, começaram a se preocupar com a formação profissional em Educação Física, dada a importância da reforma curricular – da perspectiva tradicional para uma perspectiva científica (DARIDO, 1995).

Existe uma diferença, na formação do/a professor/a, entre a perspectiva tradicional e a científica, pois, na perspectiva científica, o aluno/a apresenta um discurso mais articulado, além de diversos conhecimentos e propostas para desenvolver a Educação Física na escola (DARIDO, 1995).

A propósito dessas diferenças na estruturação da formação do/a professor/a de Educação Física, assim se caracteriza o currículo tradicional esportivo:

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas “práticas” (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas “práticas”, onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a “esportivização” da Educação Física [...]. Esta é uma concepção ainda prevalente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.10)

Como forma de superação do modelo anterior, o currículo técnico-científico procura avançar na formação de professores/as, aprofundando questões relativas ao processo ensino-aprendizagem por meio de uma ação crítica e reflexiva:

O currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas – gerais e aplicadas – e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de “ensinar a

ensinar”. Um exemplo são as “sequências pedagógicas”. Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a “executar” a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo – é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica ⇒ ciência aplicada ⇒ tecnologia. [...]. O modelo técnico-científico surgiu no Brasil em meados da década de 80, e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.10-11)

“O currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma ‘pura’, mas combinada com o tradicional-esportivo”. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.11). Mesmo tendo sido essas informações publicadas na década de 90, muito do que está ali descrito ainda permanece e, conseqüentemente, fez parte da formação de muitos professores/as.

Acredito que o currículo tradicional-esportivo tenha permeado a formação das professoras Raquel, Joana e Denise, pois as críticas apresentadas anteriormente coincidem com a estruturação do ensino baseada nesse currículo. Como elas realizaram a formação profissional na década de 80, o currículo da formação provavelmente estava centrado nas premissas da Resolução 69/69, pois não havia sido ainda publicada a Resolução 03/87, que contribuiu para uma reforma curricular e para a ampliação dos conhecimentos para a formação da área (currículo técnico-científico). Os demais professores/as cursaram a formação profissional da área após a publicação da Resolução 03/87.

Mesmo com algumas críticas em relação à formação, os/as professores/as entrevistados/as revelam também as expectativas e o envolvimento que tiveram com o curso, destacando as disciplinas e outras discussões que ampliaram o olhar em relação à área.

O professor Rodrigo sorri e acrescenta:

Interessante essa pergunta, porque às vezes eu penso que não esperava nada, o que viesse era lucro, porque na faculdade a gente sonha bastante e ao mesmo tempo quando a gente começa a trabalhar a gente deixa para lá esses sonhos. Eu esperava mais da profissão, maior reconhecimento. Acreditava, antes de ser professor, que o professor tinha mais valor, por mais que na faculdade as pessoas alertassem algumas vezes que o professor era renegado, que aluno não está nem aí para o professor, eu esperava mais, eu acreditava que a gente teria maior prestígio se formando. No entanto, enquanto professor vi que não é nada disso. Mas eu ainda espero dar aula em uma universidade federal, ter uma melhor noção da vida e do todo, porque percebo que quem tem um estudo sobre o corpo, sobre a noção de qualidade de vida, acaba possuindo mais criticismo das coisas que estão ao nosso redor. Isso é bom para gente enquanto pessoa, e enquanto profissional.

Esse mesmo professor ainda conclui que *“a gente começa a ver na faculdade aquele leque de disciplinas e começa a observar que a parte esportiva é muito boa, mas o que começou a me encantar foi a filosofia da escola, a questão da educação, da formação de pessoas”*.

A professora Ana narrou a sua satisfação com o modo adotado pela faculdade que cursou para a transmissão dos conhecimentos. Ela diz que as disciplinas não eram separadas por modalidades esportivas: *“A faculdade que cursei não tinha esta abordagem, por exemplo, eu não tinha aula de voleibol, eu tinha pedagogia do movimento, então a gente trabalhava atividades com bola, atividades com raquete, então era uma abordagem diferente”* e acrescenta que escolheu prestar o vestibular nessa universidade pela apresentação que constava no manual do candidato, que tratava a Educação Física dentro do aspecto cultural: *“o que me incentivou na escolha foi a questão da cultura, porque eu gosto muito de antropologia, como as pessoas se relacionam, como o mundo está formado do jeito que está”*. E continua sua afirmação: *“então, quando eu li o manual, isso me encantou, e eu não sabia, eu achei que ia ter essa parte de esportes e eu fiquei até com medo: ‘Nossa se tiver a cobrança do esporte, eu estou perdida!’, mas não teve, graças a Deus.”*

A professora Carla também destaca: *“O que eu esperava da formação? Na verdade eu acho que atendeu, sim, as expectativas, apesar de eu ter sentido a falta de algo mais de alguns professores, e por isso ficaram algumas lacunas”* e continua explicando o que ela entende por essas lacunas:

Quando você chega na prática você se depara com algumas dificuldades que, eu não sei se a faculdade te possibilita, porque eu acho que é no dia a dia mesmo que você vai aprender lidar com determinadas questões e trocar experiências com colegas de trabalho. Acredito que essa expectativa você acaba encontrando e suprindo na prática, acho que a teoria te ajuda é claro, você precisa do fundamento teórico, mas a prática é onde você se encontra, tanto é que eu estagiei, observei aulas, mas quando você está ali de líder, dando sua aula, é que você se depara com diversas situações que é preciso se virar, dar conta daquilo, ou pelo menos tentar, porque às vezes você não dá conta também (risos).

Ainda nessa discussão, outras declarações apareceram. A professora Cristina acredita que o curso atendeu as expectativas:

“Eu acredito que sim, mas acho que eu poderia ter feito mais, mas, devido às circunstâncias da vida, a gente acaba deixando de fazer algumas coisas. Eu fui fazer pós um pouco tarde, porque eu era casada, aí meu marido faleceu e então resolvi fazer a pós”.

Sobre esse assunto, as observações da Joana são as seguintes:

Eu terminei o Ensino Médio e no ano seguinte, com dezoito anos, eu já estava na graduação, quer dizer, eu fiz a graduação com 18,19 e com 20 anos eu já estava formada, então eu vejo hoje que eu aproveitei, mas penso que, por imaturidade, eu aproveitei menos do que eu deveria.

Eu acho que também aproveitei as discussões, às vezes tinha muitas situações que, pelo fato da gente estudar à noite, a gente não tinha chance de aproveitar certos eventos por conta que trabalhava, e o trabalho não dispensava, mas a graduação, em si, eu achei que ela mostrou um pouco do mundo que eu queria entrar, mas ao mesmo tempo, eu acho que ela não foi tudo aquilo que ela poderia e deveria ter sido, porque, enquanto você está lá, você não se dá conta de certas coisas. Por exemplo, a gente percebe que teve professor que não aprofundou os conteúdos como poderia ter aprofundado, poderia ter sido mais rico os conteúdos de trabalho.

As expectativas em relação à formação também levantaram a discussão de questões relativas à insatisfação e à satisfação com o curso. Afinal, são pontos de discussão que se tangenciam e que resultam nessas avaliações por parte dos/as professores/as entrevistados/as.

Sobre essas questões relativas à satisfação com o curso, Rafael e Frida se pronunciaram:

“Foi um curso excelente, eu tive vivência de tudo, uma base muito boa.”. Ele continua, falando sobre a formação e como ele supre alguma dificuldade que possa aparecer em sua ação pedagógica:

tem algumas coisas que eu não desenvolvo por falta de habilidade minha, mas, se eu precisar fazer, eu peço ajuda e ajudo as professoras, eu faço em acordo, em companheirismo com outros, mas realmente a minha base foi muito boa e o que eu esperava da minha faculdade eu estou conseguindo ter êxito na minha profissão. (RAFAEL)

Frida diz que o curso foi satisfatório, mas aponta algumas questões que poderiam ter feito com que o curso fosse mais bem aproveitado: “Olha, a faculdade até foi satisfatória, só que eu teria aproveitado muito mais se fosse hoje, sei lá se é a idade, o deslocamento ou se era muito cansativo, mas, se fosse hoje, eu aproveitaria muito mais”. E complementa:

Você tem que correr atrás depois, porque é muito abrangente a nossa área, daí eu tive que fazer alguns cursos, eu fiz hidroginástica, natação, na academia e no clube. Tive que buscar, fazer cursos, comprar livros e naquela época tinha aquelas fitas-cassete. Corri atrás de tudo isso, mas acho que a graduação foi boa, sim, mas eu podia ter aproveitado mais.

Por outro lado Carlos, Ricardo, Joana, Cristina, Marilda, Paula e Denise teceram críticas à formação e se mostraram insatisfeitos/as com o curso. Estas são as suas declarações:

Eu acho que era tudo muito “quadrado”, ainda teve um período dos anos 80 que a Educação Física tinha a visão de talento esportivo. Então era muito forte ainda os esportes dentro da faculdade, tanto era, que a aula de

dança na faculdade era uma mísera aulinha. A ginástica rítmica: esporte; ginástica olímpica que hoje é a artística também, era tudo assim atividades de competição, O que você estudava na ginástica artística, na ginástica rítmica? Estudava códigos de pontuação, era assim tudo muito para o esporte, e faltava muito da dança, dessa outra Educação Física inclusiva. Isso acho que faltou, mas na época também eu não sentia que faltava, porque eu não conhecia. (DENISE)

Dentro da faculdade eu acho que deixou muito a desejar. No sentido de aprendizagem dos conteúdos. Eu acho que muitos conteúdos que a gente utiliza hoje não foram aprendidos na época e até hoje ainda não é ministrado nas faculdades. Algumas disciplinas eu acho que deixou muito a desejar. Muita coisa eu tive que correr atrás sozinha. (CRISTINA)

Quando eu fiz a graduação, a gente tinha a teoria e fazia a atividade na prática, mas eu acho que o aprender a dar aula não foi a faculdade que me ensinou, eu tive que buscar. A didática, a metodologia, tudo isso que a gente usa para dar aula, você vai buscar, acaba aprendendo sozinho. A Faculdade me deu fundamentação teórica, mas como fazer algumas coisas eu tive que buscar. Como resolver algumas situações dentro da sala de aula, isso a faculdade não me deu. Então a gente faz alguns cursos durante o período que está dando aula, cursos de formação e capacitação para dama, xadrez, tênis de mesa, futebol, porque isso muda constantemente, então você tem que buscar tem que fazer workshops, congressos, essas coisas, só a faculdade não é suficiente. (MARILDA)

Eu fui para a faculdade muito sedenta. Fui querendo saber tudo, querendo aprender tudo. A minha professora de Educação Física, eu amo ela de paixão, mas acho que ela não me ofereceu muitas coisas. Eu diria que realmente ficou faltando bastante coisa. (JOANA)

Não foi satisfatório, principalmente na área esportiva. Tudo o que eu tive na faculdade eu já sabia. Às vezes você sabia até mais que o professor. Pelo fato de você estar jogando, estar competindo por uma cidade e, por querer sempre se aprofundar em regras. Essa parte de treinamento e tudo, eu queria saber como funcionava, queria realmente ser técnico. Então você chegava à faculdade e o professor começava a dar aula e você falava, “tá errado”, “não dá certo isso que está falando”, e não dava mesmo. Quando eu entrei na faculdade, a teoria não batia com a prática, a gente comprovava nas aulas. O que me surpreendeu, que eu gostei muito na faculdade, foi a parte de fisiologia, que eu não sabia nada, e foi isso que me levou a estar fazendo a pós em fisiologia, mas assim, você sabe que é um constante aprendizado até hoje. Você nunca pode parar de estudar, tanto é que eu estou fazendo Pedagogia, porque tem muita coisa ainda para eu aprender, principalmente com os pequenos, que eu adoro dar aula para eles, mas eu acho que um curso de pedagogia vai me abrir muito mais coisas, vai me ensinar muito mais para eu estar trabalhando com eles. (RICARDO)

O professor Ricardo levanta uma problemática dentro das questões relativas ao ensino da Educação Física, principalmente no âmbito escolar. A relação entre teoria e prática talvez seja um dos pontos centrais da insatisfação com o curso. A sensação de “não saber o

que fazer” após terminar a faculdade é uma questão que permeia as falas. Esse distanciamento, muitas vezes, é visto como um abismo a ser transposto, o que dificulta a prática pedagógica do/a professor/a.

Paula e Carlos, dentro dessa discussão, externam sua insatisfação com o curso:

Eu não sei se foi um pouco de ilusão achar que, saindo da universidade, a gente saberia tudo sobre tudo, e na verdade a gente não sabe nada sobre nada, até hoje. Acredito que um pouco foi ilusão, sim, e um pouco foi talvez a faculdade que eu tenha estudado. Era mais questão de currículo, eu achei um pouco fraca. Quando eu terminei a faculdade, tive que estudar muito, eu acho que eu estudei mais depois de formada do que na época de estudante, correntes pedagógicas, por exemplo, na época foi muito superficial, eu achei que tudo foi muito superficial, não sei agora se a grade está diferente, se o currículo está diferente. (PAULA)

Na faculdade eu sempre fui uma boa aluna, gostava muito e levava muito a sério, tinha boas notas e achei que a universidade deixou a desejar, eu saí muito crua, sem muito conhecimento, sem muita prática. Quando terminei a faculdade, eu não me senti preparada para atuar, fiquei muito insegura no meu primeiro emprego, que não foi na área escolar, foi em academia e precisei, sim, de muitos cursos, para que eu me achasse, me localizasse, para eu saber o que é uma coisa, o que é outra, porque a universidade não me amparou. Achei que a formação foi muito pequena, muito fraca. (PAULA)

Considerando as declarações da professora Paula, o professor Carlos também faz a sua consideração a respeito da teoria e da prática e do distanciamento que existe em relação à atuação profissional.

É que na formação a gente tem uma visão de mundo, a gente é muito ideológico, muito sonhador, e na hora que a gente se vê dentro da prática percebe que as coisas não batem, são mundos totalmente diferentes entre a teoria e a realidade, entre algumas metodologias, algumas didáticas que a gente vê e que não acontecem dentro de sala de aula. Então a gente acaba pegando aquilo que a gente já fez, que a gente já vivenciou e tenta trazer para a aula. O curso foi muito importante para mim, é claro que foi, mas a gente percebe que existe uma distância muito grande do que eu vi lá na Universidade e de como as coisas acontecem a partir do momento que começa a dar aula, então, para mim, foi uma diferença muito grande.

A fala do professor Carlos sobre o distanciamento entre a teoria e a prática é preocupante, pois, se é assim que os/as estudantes, ao saírem da Faculdade, percebem sua ação como professor/a, isso pode significar, no que concerne às relações de gênero, que a não discussão sobre o assunto na formação e/ou a forma como essas questões podem (ou não) ter sido abordadas podem acarretar, na interpretação dos/das alunos/as, esse distanciamento, ou seja, o/a estudante não consegue perceber ou efetivar os saberes teóricos dentro de suas ações práticas.

“Em grande parte dos estudos realizados sobre formação de professores, a principal questão evidenciada é a desvinculação da teoria veiculada nos cursos e a prática em salas de aula” (FINCK, 2010, p.156).

Por isso, a interação teoria e prática deve ser explicitada, não só no que diz respeito aos debates teóricos, mas também em relação às vivências que esses/as estudantes podem experienciar durante o curso de formação profissional. (MARTINS; BATISTA, 2006)

O encaminhamento priorizado nos cursos de formação de professores se dá numa perspectiva de que a teoria precede a prática. Dessa forma, essa dependência admite um curso abstrato que se traduz pela concepção de que a prática é orientada pela teoria que é definida antecipadamente e determina como fazer. Portanto, não há qualquer síntese das mesmas. (FINCK, 2010, p.156)

“Assim, na Educação Física as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular refere-se a adoção de um modelo curricular onde a prática de ensino não compareça apenas no final da formação” (DARIDO, 1995, p.127).

Essas considerações sobre o distanciamento entre teoria e prática me fazem pensar no distanciamento que também pode existir, dentro da formação, envolvendo as questões e as discussões sobre as relações de gênero e as práticas dos conteúdos da área.

Sobre as questões de gênero, as professoras Denise, Mariana, Joana e Marilda relataram suas vivências. Interessante destacar que todas essas mulheres realizaram a formação na década de 80 e apresentaram as questões relativas às diferenciações com maior intensidade e evidência.

Mariana é enfática em sua afirmação: *“Na minha formação as aulas continuavam sendo separadas, meninos e meninas, turmas mistas nem pensar”*.

A partir dessa fala, outras também transitavam na mesma direção:

Pela graduação a gente deixou de receber vários conteúdos, vários conhecimentos (para as meninas); na verdade, a graduação ratificou uma mentalidade que já era de fora e de antes da faculdade, porque no Ensino Médio, no fundamental rolava mesmo isso. (JOANA)

Na faculdade, a única disciplina que era diferente, eu não me lembro direito, eu acho que os meninos tinham futebol, mas eu não lembro o que as meninas faziam quando os meninos tinham futebol. Eu lembro que os meninos faziam aula de dança também. (DENISE)

As professoras Denise e Mariana, com falas carregadas de indignação, relatam mais sobre as experiências na formação:

Todas as aulas eram separadas. No terceiro ano eles montaram uma turma de futebol de campo, era extracurricular, primeiro só para os meninos, depois abriram para algumas meninas, mas todas as aulas eram separadas, desde natação. As únicas aulas que eram juntas eram as de cinesiologia, anatomia, mas esportes, todas separadas, todas. (MARIANA)

Na faculdade ainda era separado as aulas práticas para meninos e meninas, não tínhamos futebol, por isso que eu falei que o futebol chegou para mim quando eu comecei dar aula; eu tive que aprender tudo sobre o esporte, porque eu tinha que trabalhar com o mesmo em minhas aulas. Eu tive aula de vôlei, basquete, aula de dança, de rítmica, de ginástica artística, tudo separado. (DENISE)

Na faculdade a gente viu que era um absurdo ter essa aula separada, porque a gente percebia que não tinha nada a ver. No voleibol, por exemplo, as meninas aprendiam as mesmas coisas que os meninos, tanto é que nos horários de lazer, em alguns momentos, todo mundo jogava junto, nadava junto e era muito engraçado porque, na questão da dança, as meninas tinham muita curiosidade para ver o que os meninos faziam nessas aulas. Para gente era uma novidade ver os meninos na aula de dança. Muitas vezes a gente ia espiar para ver o que os meninos faziam e a gente tecia os comentários; “Olha como o fulano tem jeito! Olha o outro não dança nada mesmo!”. Então tinha essa curiosidade em relação aos meninos e de como eram desenvolvidas essas aulas. (DENISE)

A professora Joana também ficou insatisfeita com a separação das aulas e até mesmo dos conteúdos no curso de formação. Ela revela quais caminhos ela seguia para poder vivenciar alguns conteúdos que não eram oferecidos às meninas e que, posteriormente, interferiram em sua atuação como professora.

Na minha graduação não teve futebol, as meninas não faziam futebol, e isso interfere na qualidade do meu trabalho. Quando fui trabalhar com o futebol de salão, que é o futebol que a gente mais trabalha na escola, porque na maioria das escolas não tem campo de futebol, graças a Deus os meus alunos não perceberam essa falta de conhecimento. Quem me ensinou futebol foram as minhas primeiras turminhas, quando eu comecei dar aula, que vinham para a escola já com essa bagagem do futebol, que no caso eram os meninos. Tinham pouquíssimas meninas que se arriscavam na época e falavam: “Ah, professora, deixa jogar junto”. Eu me lembro de uma primeira turminha, que duas meninas sentavam lá e ficavam olhando os meninos jogar, querendo participar e acabavam pedindo para entrar no jogo, mas os próprios meninos falavam “Não, porque não!”, então é uma questão que a gente foi lidando ao longo dos anos.

Na época a gente fazia umas turminhas que se chamavam turmas de treinamento, além das aulas de Educação Física. Tinha alguns horários extras e quem queria participar entrava nessa turminha extra de vários esportes, e foi com essa turminha que eu tive que resgatar, resgatar não, para você resgatar você tem que ter tido antes, com essa turminha que eu tive que aprender meio sozinha, ser autodidata nesse esporte e de outros também só para meninos. E fui aprendendo com eles, para poder oferecer isso para as meninas, porque senão eu também ia oferecer para as meninas. Porque até para oferecer para as meninas você tem que oferecer um

negócio que você sabe o que oferece, você tem que conhecer e saber. Assim, essa parte mesmo de gênero ela interferia em uma formação mais completa, em uma formação mais justa.

Em relação aos conteúdos, a diferença também existia e retratava a distinção de alguns esportes que eram (e são ainda, como é o caso da Ginástica Rítmica) considerados masculinos e femininos. É interessante também destacar que a maioria das falas revela que a aula de anatomia também era separada, talvez por certo pudor em relação ao corpo e pelo fato de essa disciplina trabalhar também com peças anatômicas do aparelho sexual masculino e feminino.

No que se refere especificamente à Ginástica Rítmica, esta é uma prática exclusivamente feminina, com regras oficiais regidas pela Federação Internacional de Ginástica, e dessa maneira, acaba dificultando a prática da modalidade por pessoas do sexo masculino, pois o preconceito existente na sociedade interfere na participação de meninos nessas aulas de Educação Física escolar (GAIO; SANTOS, 2010).

Algumas professoras também fazem menção à atribuição de docentes de gêneros diferentes em algumas disciplinas/turmas.

A ginástica e a dança os meninos também faziam, só a ginástica que era uma professora para as meninas e um professor para os meninos. (MARIANA).

Os conteúdos não eram os mesmos. Eu lembro, a gente tinha, por exemplo, a aula de vôlei, eram dois professores, uma mulher e um homem, eles trabalhavam juntos tanto com meninos e meninas, mas agora eu não sei mesmo, não me lembro o que a gente tinha quando eles tinham o futebol. (DENISE).

Então eu acho que era GRD, era GRD isso mesmo, quando eles tinham aula de futebol nós tínhamos aula de GRD, ginástica que na época chamava Ginástica Rítmica Desportiva, que aí eles não vinham para essa aula. Eu senti muita falta, porque nós não tínhamos futebol e os meninos tinham futebol. (JOANA)

Marilda também acrescenta:

Na faculdade, enquanto as meninas faziam GRD, os meninos faziam judô. Eu não tive judô na faculdade porque separava. Então, o atletismo, a natação a gente fazia juntos, mas as meninas não tiveram judô e os meninos não tiveram GRD. Então como fazia essa separação? Enquanto a gente tinha anatomia, por exemplo, os meninos tinham judô, era alguma coisa assim.

O professor de anatomia era o mesmo, mas a aula era separada. Eu até lembro que era assim, essa aula de anatomia, por exemplo, era na sexta-feira, então os meninos tinham o primeiro módulo anatomia e as meninas tinham o segundo módulo de anatomia. Era separado mesmo.

A experiência dos/as professores/as que cursaram a formação após a década de 80 foi bem diferente. Eles/as já discursam sobre as disciplinas sem a separação dos gêneros e não apontam diferença em relação ao corpo docente. Eis o que eles/elas relatam sobre a experiência com a formação:

“Na faculdade a gente tinha oportunidades iguais.” (FRIDA). Além da de Frida, há outras declarações referentes a esse assunto:

Na faculdade também não vi assim nada muito separado, foi tranquilo, tudo que era para menino era para menina também em todas as disciplinas. Então não vejo nada assim em termos de diferenciação de gênero, foi tudo sempre muito igualitário. (EDUARDO)

Entrando na faculdade, aí todos faziam as atividades em conjunto, até acho que por falta de tempo, por falta de espaço físico, não tinha muito como separar, e era o mesmo professor para todos. Então, ele passava o que ele queria passar da parte teórica e saía todo mundo junto para a prática, às vezes dividiam grupos, mas, pelo menos na faculdade a gente podia fazer misto. (RAFAEL)

As aulas eram todas juntas, na faculdade não havia separação. Então todos faziam aula de dança, tinha que fazer apresentação de dança e todo mundo participava tranquilamente. Todos tinham que fazer aula de judô e faziam, atletismo, basquete, eram sempre todos juntos. Não percebi nada de discriminação, era tranquilo. (CARLA)

A professora Raquel comenta que as aulas e os conteúdos eram os mesmos, mas a participação e o envolvimento das alunas eram diferentes dos apresentados pelos alunos:

Bom, na faculdade os meninos se destacavam muito mais que as meninas em todas as atividades e aí eles faziam muito mais aulas práticas do que as meninas, as meninas ficavam mais envolvidas na preparação das aulas, e aí, quando era época de apresentar a aula elaborada, preparada, quem tinha feito todo o trabalho eram as meninas e os meninos só botavam o nome no trabalho mesmo porque eles estavam na recreação. Eu olhava e falava: “É um clube!” porque o pessoal ia lá jogar. “Ah, professora eu não gosto de jogar!”. “Ah, então senta!”. Hoje eu não faço isso com os meus alunos, “Você não gosta de jogar, mas você precisa conhecer o esporte! Então nós vamos experimentar, nós vamos fazer de forma diferente!”. Eu fui apresentada ao futebol na faculdade com as regras oficiais pronto e acabou! Eu fui aprender que a gente começa a ensinar o futebol, brincando, ludicamente, futebol em dupla, três passes, quatro passes, pebolim. Então eu acho que a diferença de gênero na faculdade também tinha, porque ficava meio livre, você escolhia de que aula queria participar. (RAQUEL)

Partindo do mesmo princípio da professora Raquel, o professor Carlos também relata que, mesmo as aulas sendo mistas e o conteúdo o mesmo, alguns meninos/meninas se

sentiam intimidados para realizar determinadas atividades, devido à falta de vivência dessas atividades na infância, na escola:

Na faculdade foi uma coisa mais trabalhada, teve dança, teve, dentro dos conteúdos, o envolvimento com os gêneros, mas dentro das aulas muitos ficavam meio sem jeito, pelo fato de não ter tido contato, principalmente, com dança e atividades expressivas, os meninos não eram acostumados, a gente fazia porque tinha envolvimento com o grupo. Mas assim, tirando as meninas, acho que muitos dos meninos, que são professores hoje, não trabalham com isso, não trabalham com essa questão da dança. Para o menino não foi tão explorado quanto para menina na Educação Física escolar, não foi tão aberto para gente nessa época para as danças, para a cultura corporal de movimento. Nossa Educação Física foi bem restrita na questão do esporte, na questão do corpo e da saúde. (CARLOS)

No entanto, Carlos demonstra sua satisfação por poder ter tido uma experiência até então não explorada e destaca a importância dessa vivência em sua atuação como professor.

Na faculdade foi legal ter essa troca, eu aprendi muito com as meninas na época, por isso que, hoje, se eu precisar fazer uma dança, eu consigo. Não é de praxe eu colocar a dança nas minhas aulas, por não ter o domínio dessa habilidade, mas eu coloco na medida do possível. Mas, na faculdade, as aulas com ambos os gêneros proporcionou muito aprendizado com meninas, muitas coisas foram válidas para a gente poder trazer para a nossa prática hoje. (CARLOS)

Diante desse cenário da participação dos meninos nas atividades, mesmo as práticas e os conteúdos sendo os mesmos para ambos os gêneros, alguns desses conteúdos carregavam uma roupagem de preconceitos⁶⁸. Rodrigo cita um exemplo sobre isso:

A maioria dos homens que jogam vôlei são tratados como “afeminados”, tanto que, quando eu cheguei à faculdade e falei que eu gostava de vôlei, pronto, já me consideravam do “clube dos boiolas”. Eu tive que dizer que não tinha nada a ver, que eu adorava vôlei, mas que não era desse outro lado. Tive que “tocar bandeiro” na faculdade para a galera reconhecer que eu não era do clube dos afeminados. (RODRIGO)

As falas dos sujeitos que compõem esta pesquisa demonstram como as questões relativas às relações de gênero se apresentam distantes no sentido de compreensão e contestação dessas diferenças. Ana, no que se refere à separação de gênero, em um primeiro momento declara: “Olha, essa questão, você fala de feminino e masculino, e sobre isso eu preciso pensar”. Após essa primeira indagação, que conota uma expressão de surpresa e

⁶⁸ Esse mesmo professor, no capítulo anterior, fala do esporte voleibol como um veículo de reconhecimento e afirmação dele em relação aos demais alunos na Educação Física escolar. Ele relata que o fato de ele jogar vôlei e representar a escola fez com ele fosse visto com respeito pelos demais. Já na formação profissional o cenário foi diferente. Para mais informações, ver o capítulo anterior.

dúvida, ela volta falar tranquilamente sobre a sua formação: *“Quando eu estava na faculdade eu não senti isso porque não teve essa cobrança do alto rendimento, ou do rendimento dentro das atividades, então a gente fazia muitas coisas juntos”* e complementa, usando ela mesma como exemplo, fazendo uma relação com as questões de gênero, dentro do conteúdo ginástica: *“Quando foi a aula de ginástica, todas as meninas foram bem e eu fui uma catástrofe ‘Mas você dança!’ ‘Eu danço, mas não sei fazer cambalhota, não sei fazer parada de mão!’ Então na faculdade eu não senti diferença; na escola, sim, sempre teve a divisão.”*

O professor Rodrigo fala sobre a sua experiência na formação e traz, durante a sua fala, expressões carregadas de preconceitos de gênero. Ele começa dizendo que *“na faculdade, quando a gente teve aula de futebol, eu lembro nitidamente que algumas meninas se negaram a participar, o porquê eu não sei, uma grande maioria bastante entusiasmada, mas no meu ponto de vista com pouca habilidade de jogar”*. Depois o mesmo professor continua sua reflexão e reconhece a competência das meninas para o esporte:

Foi interessante, porque nas aulas eu via que as meninas não tinham habilidade e eu me questionava assim: “Nossa como menina não tem realmente habilidade para jogar?”, mas aí teve um campeonato interno na faculdade e algumas meninas foram jogar, nossa, eu fiquei deslumbrado, porque eu vi que realmente as meninas jogavam e jogavam muito bem. Então eu falei: “Nossa existe então menina com habilidade de jogar futebol”. Na faculdade que eu fui quebrando essa visão, algumas jogavam melhor que eu, inclusive, por isso que eu disse: “Nossa ela joga bem!”. Eu vi realmente meninas jogando muito bem; então foi uma coisa muito marcante para mim na faculdade.

As falas até aqui apresentadas e, especificamente, a desse último professor ratificam a relevância (eu diria, até, urgência) de as discussões de gênero permearem as disciplinas que compõem o currículo da formação de professores/as de Educação Física.

As experiências dos/as professores/as entrevistados/as revelam o quanto essas discussões são escassas – e até mesmo ausentes – nesses cursos e, considerando a sociedade em que vivemos e a história da Educação Física, solidificada em bases generificadas. Os cursos em questão precisariam ter a responsabilidade de desconstruir algumas “verdades absolutas” em relação aos gêneros, aos direitos humanos, visando a uma atuação compromissada com a formação do cidadão e da cidadã, como respeito, com a igualdade de oportunidades.

Com isso, percebemos que os assuntos que dizem respeito às questões culturais e sociais da inclusão, das minorias, ainda são temas considerados “menos importantes” dentro desses cursos de formação. E aqui, especificamente, nos cursos de Formação em Educação Física.

O discurso das/dos entrevistados/as retrata bem isso. Apenas uma professora afirma que as discussões de gênero fizeram parte da formação por ela recebida, entretanto não consegue efetivamente visualizar como isso se daria em sua prática pedagógica. Outras falas denunciam essa ausência de discussão; mais do que isso, a ausência da experiência da igualdade de gênero na graduação e os reflexos disso na sua ação como professor/a.

Como formação de professora eu agradeço muito à faculdade que eu fiz, fiz o meu curso no momento certo. Quem está hoje lá não tem o contato com os professores que eu tive. Lembro que um professor discutiu muito sobre gênero, a discussão permeava a falta de oportunidades, a falta de não ter o brinquedo, o fato da cultura não permitir que as meninas brinquem de outras atividades, enquanto os meninos têm toda liberdade de subir em muro, correr, etc. A questão central era que, se a gente não oferecesse oportunidades iguais às crianças nas aulas de Educação Física, as mesmas não alcançariam as mesmas habilidades. Eu tenho dúvidas, porque eu dou as mesmas oportunidades e, ainda assim, as crianças não conseguem chegar ao mesmo patamar. Elas até chegam, mas, por exemplo, vamos pensar que tem 15 meninos e 15 meninas. Dos 15 meninos, 12 eu consigo chegar a um patamar de habilidade, raciocínio lógico, compreensão do espaço. Das 15 meninas, eu chego nesse patamar apenas com 4. A dificuldade é bem grande, porque elas ficam inibidas a princípio e precisam de muito estímulo. (ANA)

Como eu te disse, na faculdade eu não vivenciei turmas mistas, portanto, quando eu fui para minha vida profissional, foi um desafio, porque aqui⁶⁹ todas as aulas são mistas, não tem divisão. Eu tive que aprender a fazer, a elaborar aulas que contemplassem os dois gêneros, tive que buscar maneiras para fazer atividades que contemplassem todos na sala. Eu senti bastante dificuldade, uma coisa que você não vivenciou e de repente você se vê ali numa sala, para trabalhar com todos igualmente. Então, foi difícil no início, mas depois a gente vai buscando e vai aprendendo. Nada como um dia após o outro. (MARIANA)

A minha formação profissional foi completamente diferente da minha atuação profissional. Essa questão de gênero eu não tive nada e, quando eu cheguei aqui para trabalhar, era tudo junto. Eu acho que isso foi um grande obstáculo na minha vida profissional, e eu tive que aprender a transpor esse obstáculo. (MARIANA)

Considerando os relatos apresentados, se faz importante questionar como se concretiza a atuação profissional dos/as professores/as entrevistados/as, considerando as experiências tidas na infância – com a família –, as vivências enquanto aluno/a nas aulas de Educação Física escolar e a formação profissional inicial recebida, principalmente no que diz respeito ao gênero.

⁶⁹ A professora se refere à escola em que ela trabalha.

5 FORMAÇÃO⁷⁰ DOS/AS PROFESSORES/AS E REFLEXOS DE GÊNERO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A educação é uma maneira pela qual os sentidos, os significados, as condutas, os valores constituem os sujeitos e a forma como esses vão olhar, perceber e se posicionar no mundo. Dentro dessa realidade, a Educação Física tem a possibilidade de contribuir, por meio de seus conteúdos, com práticas sociais mais ricas e humanas (UNBEHAUM, 2010).

É preciso também considerar que a Educação, no que se refere às relações estabelecidas entre os sujeitos que educam e são educados, na troca de experiências entre eles vivenciada e nos encontros e desencontros entre diversos saberes, é sempre edificada dentro das relações de poder.

Poder esse que funciona em rede, circula, está disperso, espalhado, e é exercido a todo o momento (FOUCAULT, 2015). “Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão [...]o poder não se aplica aos indivíduos passa por eles” (FOUCAULT, 2015, p.284).

O poder disciplinar, que move as escolas e o ensino, domestica os sujeitos. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame.” (FOUCAULT, 2013, p.164). Nesse sentido, a escola, através de seus agentes de ensino, constantemente “[...]compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 2013, p.176).

Isso não é diferente nas aulas de Educação Física escolar: os discursos que circulam e concretizam a prática dos conteúdos dessa disciplina ainda são arraigados a práticas hegemônicas historicamente construídas, que acabam priorizando os mais habilidosos, os mais aptos (RANGEL et al., 2005). Com isso, a Educação Física, principalmente no que diz respeito às relações de gênero, também tem comparado, diferenciado, hierarquizado e excluído meninos e meninas de diversas práticas corporais e, assim, normaliza os conteúdos a partir dos gêneros.

Todos/as os/as alunos/as têm o direito, como cidadãos, de participar e vivenciar todos os conteúdos da área, sem exclusões de raça, etnia, religião, idade, gênero. E o/a

⁷⁰ Formação aqui é entendida em um sentido amplo, ou seja, todas as experiências e as vivências, desde a infância até a atuação dos/das professores/as entrevistados/as, que se renovam constantemente.

professor/a deve encontrar alternativas para garantir que isso aconteça. (RANGEL et al., 2005)

Ademais, achar que a escola pode mudar e transformar a sociedade a ponto de eliminar as relações de poder seria muito reducionista e ingênuo, mas acreditar e estar sempre vigilante, contando com a possibilidade de desestabilizar as normalizações e as explicações para determinadas condutas como sendo exclusivamente “naturais” significa adentrar e interferir nos jogos de poder (LOURO, 1997).

Avalio que esta seria a principal tarefa da Educação Física na atualidade: desestabilizar os jogos de poder que ditam o lugar, o saber e o fazer de meninos e meninas em aulas de Educação Física escolar.

5.1 Meninos e meninas em aulas de Educação Física escolar

As aulas de Educação Física escolar têm sido um grande campo de análise para muitos/as pesquisadores/as, principalmente com temas relacionados ao gênero dentro desse universo.

Buscando desmistificar modelos obsoletos de ensino e aprendizagem dos conteúdos, dos movimentos e sua relação com o corpo, a partir da década de 90, com o fim das aulas de meninos e meninas trabalhadas separadamente, novas perspectivas surgiram e oportunizaram novos olhares para área, por parte de professores/as, dirigentes de ensino e pesquisadores/as (ALTMANN, 2015). Assim se pronunciam Luz e Devides (2006, p.125) a esse respeito: “A emergência da temática de gênero na EF⁷¹ foi relevante para se tomar ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão atravessados pelas questões de gênero, auxiliando a sua intervenção”.

Mesmo com todas as perspectivas de mudança em relação ao ensino de meninos e meninas em aulas de Educação Física, Altmann (2015) ressalta que muitas instituições ainda hoje separam os/as alunos/as nas aulas.

O caráter prático da disciplina, o fato de lidar com o corpo, compreendido a partir de sua perspectiva biológica, a organização feminina e masculina da maioria das competições esportivas e a diferença de habilidade entre meninos e meninas têm justificado sua separação nessas aulas. No entanto, historicamente essa separação precede a hegemonia do esporte como conteúdo curricular da educação física escolar. Além disso, os estudos de gênero tem problematizado o caráter natural e biológico dos corpos e das diferenças entre homens e mulheres. Seria um engano pensar que o corpo é apenas regido por leis fisiológicas que escapam da história e da cultura. O

⁷¹ EF – abreviatura utilizada pelos autores para se referir à Educação Física.

corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos também dentro dos currículos escolares. (ALTMANN, 2015, p.24)

Dessa forma, podemos afirmar que, em muitas aulas de Educação Física, principalmente no âmbito escolar, permanece a organização de turmas separadas por gênero ou, mesmo quando são turmas mistas, as vivências corporais durante as aulas separam meninos e meninas com atividades diferenciadas, reforçando padrões culturais cristalizados, o que tende a fortalecer as desigualdades de gênero construídas histórico-socialmente. E, em muitos casos, o esporte tem um papel principal e exclusivo nesse processo (ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Cavaleiro e Vianna (2010) ressaltam que, muitas vezes, meninos e meninas são educados (as) de forma diferenciada nas aulas, sendo atribuído, a todo o momento, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, reforçando a ideia de uma base biológica universal que deve ser respeitada; e, ao mesmo tempo, espera-se desempenho diferentes dos meninos e das meninas (CAVALEIRO; VIANNA, 2010).

Dessa maneira, a educação física mostra-se inserida em sistemas discursivos que constroem representações sobre o que será possível ser compreendido como “normal” ou “natural”. Por intermédio de suas intervenções, representações sobre perfeição/imperfeição, beleza/feiura, normalidade/anormalidade, masculinidade/feminilidade, aptidão/inaptidão ou eficiência/deficiência participam dos processos de corporificação/materialização dos sujeitos, nomeando-os, classificando-os e hierarquizando-os de acordo com pressupostos voltados para a manutenção de uma sociedade hierárquica, discriminatória e excludente. (PRADO; RIBEIRO, 2014, p.207, autoria dos grifos)

Corroborando o que afirmam as autoras e os autores anteriormente citados, se nos apoiarmos em uma suposta ordem biológica que vislumbra o desenvolvimento das capacidades físicas, da força e do aperfeiçoamento de habilidades motoras, estaremos, nesses casos, afirmando que meninas não podem fazer grandes esforços e não conseguem acompanhar os meninos nos jogos desportivos e que, por sua vez, os meninos são prejudicados pelas meninas, que não conseguem acompanhar o seu ritmo. Dessa maneira, essa socialização específica “para os gêneros”, centrada no rendimento e no desempenho, tal como ainda ocorre nas aulas de Educação Física nas escolas, gera a oposição e não a interação de ações nas práticas de movimento, obscurecendo a realidade, por estarem baseadas em estereótipos e preconceitos que precisam ser interrogados (ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Essa forma de pensar e agir com relação às relações de gênero no contexto da Educação Física escolar tem direcionado muitos/as professores/as a adotarem a separação de

meninos e meninas nas aulas com conteúdos específicos, delimitando os conhecimentos oferecidos e, conseqüentemente, a possibilidade de vivências e ampliação do repertório motor.

As oportunidades de conhecimento que vêm sendo historicamente oferecidas para meninas e meninos são diferenciadas e, não raro, marcadas por concepções restritas e estereotipadas. Nesse sentido, depreendemos que a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e seu repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal, incluindo o desenvolvimento de habilidades. Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas. (ALTMAN; AYOUB; AMARAL, 2011, p.497)

Algumas vezes, para que o mesmo conteúdo seja vivenciado por meninos e meninas, são várias as adaptações realizadas, e essas, quase sempre, ainda são pautadas em explicações de ordem biológica. “Em relação ao cuidado dos meninos com as meninas, sua fragilidade e a mudança de regras das atividades, ponderamos que, embora existam diferenças físicas, essas não podem ser naturalizadas ou pensadas unicamente sob o prisma biológico[...]” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p.497).

Embora se considere o gênero um marcador social da diferença entre meninos e meninas, ele não é o único (ALTMANN, 2015). Entretanto, em aulas de Educação Física escolar, o gênero talvez seja o mais evidente e reafirmado, quer por parte dos/as professores/as, quer por parte dos/as alunos/as. Portanto, “unir meninos e meninas em uma mesma aula de Educação Física não põe fim a nenhum conflito; ao contrário, em alguns casos, pode torná-los mais evidentes” (ALTMANN, 2015, p.25).

A organização de turmas mistas, porém, sinaliza que não apenas diferenças sexuais são importantes para uma aula de educação física; as turmas mistas rompem com uma divisão polarizada e única entre o feminino e masculino, considerando variações de gênero e sexualidade, diluindo fronteiras e permitindo seu cruzamento. (ALTMANN, 2015, p.25)

A diluição dessas fronteiras, salientada pela autora anteriormente citada, deveria ser um dos objetivos da formação de professores/as de Educação Física. Esse espaço precisaria propiciar um olhar mais crítico e reflexivo sobre o modo como os conteúdos que compõem a área estão imersos em discursos de saber/poder estabelecidos dentro do contexto histórico, cultural e social e como isso pode delinear o saber/fazer e o saber/ser dos professores/as em suas aulas.

“É necessário especificar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p.60).

Ademais, Tardif (2000, p.13-14) ainda afirma que “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”.

Em razão dessa colocação, se faz importante questionar como o processo de formação dos/as professores/as pode estar sendo perpetuado em suas práticas pedagógicas, necessitando sempre de uma reflexão crítica sobre a atuação, principalmente no que diz respeito às relações de gênero.

Não só a escola, mas todo e qualquer espaço educativo, atua como agente socializador dos seres humanos e junto com a família são responsáveis pela elaboração de valores, atitudes e preconceitos. Essa elaboração pode ser tanto reafirmadora de valores e preconceitos como pode ser contestadora, criadora de outras atitudes. A escola e os/as educadores/as não estão subtraídos da cultura mais ampla, estão nela imersos, mas podem pela sua própria característica apresentar-se como um espaço de indignação frente às discriminações e preconceitos. Estudos mostram que tradicionalmente a escola reforça a desigualdade e a discriminação, a exemplo do sexismo e dos estereótipos de gênero e raça nos livros didáticos, no tratamento diferenciado entre meninas e meninos; as atividades na Educação Física reproduzem brincadeiras e preconceitos. (UNBEHAUM, 2010, p.31)

Diante dessas considerações de Unbehaum (2010), destaco alguns fatores que culminam em dificuldades em relação às aulas conjuntas e que são mais suscitados pelos/as professores/as entrevistados/as: a questão do esporte, a questão biológica e a socialização. O esporte aparece várias vezes nas narrativas dos/as professores/as, seja com enfoque de desconstruir e não limitar a aula a esse conteúdo, seja para justificar as diferenças de desempenho entre meninos e meninas nas aulas. O biológico ainda é fortemente acionado para justificar as diferenças de habilidades, comportamentos, preferências em relação à adoção de práticas educativas que priorizam determinados conteúdos e, conseqüentemente, um gênero em detrimento de outro. A questão socialização aparece também, para se referir à convivência de meninos e meninas nas aulas, como também, aos conflitos que existem – intragêneros e entre os gêneros.

A corporeidade culturalizada em diferenciações para os gêneros pode e precisa ser revista na escola (ou em qualquer outra esfera da vida) quando os conteúdos da Educação

Física escolar (jogos, lutas, esportes, ginástica, dança) são direcionados e vivenciados por meninos e meninas de formas desiguais, ou seja, as lutas e os esportes são destinados aos meninos e a ginástica e a dança, para as meninas; quanto aos jogos, concebem-se, muitas vezes, os de cooperação como os mais adequados às meninas e os de competição aos meninos (ZUZZI; SAMPAIO, 2010).

Consideradas as influências vividas na infância, na educação escolar e no ensino superior, além de toda a história da Educação Física que tatuou diferenciações de gênero ao longo do seu percurso, podemos afirmar que alguns vestígios dessas maneiras diferenciadas que ditam o que é apropriado ou não para cada gênero, introjetadas na cultura e na corporeidade humana, podem se fazer presentes na atualidade, na atuação de professores/as. Portanto, em alguns momentos, farei o resgate da história dos/as entrevistados/as, buscando relacioná-la com os discursos sobre a atuação.

A reflexão sobre a formação e a atuação profissional se faz necessária, pois, para pensar em mudança, precisamos estar convencidos de que ela é importante. É necessário começar por observar cada gesto, atitude, expectativa, discurso que nos levem a atitudes de discriminação ou preconceito. Ademais, Louro (1997, p.64) afirma que o currículo, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos, os processos de avaliação, são lugares das diferenças de gênero – entre outras –, pois são constituídos por essas distinções e reprodutores dela. Portanto, é preciso atentar sempre para essas premissas e questionar “não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”.

Disso se depreende a importância de analisar a influência, nos professores/as, da relação entre sujeito e gênero na medida em que eles/as podem reproduzi-la socialmente nas práticas pedagógicas da Educação Física, pois falar de gênero é falar de si mesmo e do outro, é falar da identidade, compreendida na dimensão do encontro entre o eu e o outro, o diferente, o singular (MELLUCI, 2004).

5.2 – O que ensinar e para quem ensinar?

É importante estar constantemente em estado de alerta e convicto de que preferências e habilidades para determinadas práticas não pairam exclusivamente no contexto biológico, o que pode ser confirmado, se levarmos em consideração a educação, o estilo de vida, a classe social, a raça, entre outros fatores sociopolíticos, socioeconômicos, socioculturais.

Os/as entrevistados/as revelam em suas narrativas preocupar-se em não reduzir a Educação Física ao conteúdo esporte e estar sempre buscando inovar em suas práticas pedagógicas. Em muitos momentos comparam a atuação com a formação que eles/elas tiveram na passagem pela Educação Básica. Ao se referirem a essas questões, exemplificam algumas de suas práticas e relatam como estabelecem as relações de gênero diante desses contextos.

O professor Carlos relata que procura “[...] *passar os conteúdos de forma diferente, para que eles entendam e aprendam. Para mim a Educação Física não é simplesmente praticar o esporte, entendo que o aluno tem que vivenciar outras coisas*”. Entretanto, revela que, mesmo tentando trazer e explorar conteúdos diferenciados, se sente “amarrado” às propostas vivenciadas durante a sua formação e ressalta: “*Às vezes é difícil deixar de esportivizar porque essa foi minha vivência desde pequeno. Sobre o lúdico, o brincar, às vezes eu tento fazer de uma forma que não foi feita comigo e totalmente diferente*”.

Considerando a formação desse professor, que teve uma infância rica em movimentos, é filho de militar, teve aulas de Educação Física – separadas por gênero – com militares, teve o esporte como um conteúdo praticamente exclusivo na Educação Básica, buscou a profissão por influência familiar e do esporte, sua fala relativa a sua atuação e à dificuldade de estruturar sua prática para além do conteúdo esporte reitera que as experiências vividas são claramente evocadas na sua atuação profissional.

O que é importante na fala de Carlos é o reconhecimento de que a formação que ele recebeu desde infância até o momento de sua atuação como professor (e que se renova a cada dia) carrega influência de um reducionismo histórico diante da história da área, que necessita de questionamentos e modificações.

A professora Denise também faz essas reflexões e revela: “*Quando eu me formei e fui para escola, eu queria fazer outras coisas além do esporte, porque eu já fazia parte da ginástica, os cursos de dança também, então eu já comecei com esse pensamento*”. Ela também teve uma infância rica em movimentos e uma Educação Física escolar esportivizada e separada por gêneros, e a dança e a ginástica sempre fizeram parte da sua vida. O curso de licenciatura em Educação Física foi motivado também pela dança/ginástica, e o fato de se preocupar em trabalhar a atuação de forma mais ampla do que aquela por ela vivenciada é um aspecto positivo.

Segundo Altmann (2015, p.56), “[...]as aulas de Educação Física necessitam ampliar o repertório de conhecimento, tanto esportivo quanto de outros conteúdos, em vez de promover a especialização em uma ou mais modalidades”.

Descaracterizar a educação física escolar como espaço para comparações, rendimento ou superavaliação de resultados se torna necessário. Embora os esportes sejam considerados um dos blocos de conteúdo da área, o objetivo da escola não é formar atletas. A cobrança exacerbada de gestos técnicos, a repetição exaustiva de determinada habilidade motora, a competição pela competição e o monopólio das atividades de cunho esportivo em detrimento de outras possibilidades de vivência motora, como as ginásticas, as danças, as lutas, os jogos e brincadeiras, necessitam ser repensados. (PRADO; RIBEIRO, 2014, p.210)

Além dessa preocupação de não tornar a aula de Educação Física sinônimo de esportivização, outros/as professores/as falam sobre a atuação, procurando revelar a inserção de outros conteúdos (ou não); e, em consequência disso, acabam também trazendo a informação da condução do trabalho com meninos e meninas.

Hoje trabalho com os sétimos, oitavos e nonos anos. Aqui nós temos um planejamento com um viés bem voltado ao esporte. Então eu tento, nesses três anos finais do fundamental, buscar algumas novidades, por exemplo, eu trabalho com a peteca oficial, e a gente faz jogos utilizando a rede de vôlei. Eu tenho o privilégio de ter raquete de tênis, raquete de tênis de campo, tenho a rede oficial de tênis, só não tenho a quadra, que eu adapto. Eu trabalho com corda, tanto a corda individual quanto a corda dupla. Tento inovar para sair um pouco do vôlei, basquete, futsal e handebol, e os meninos jogam com as meninas tranquilo, não tenho problema, não. (MARIANA)

Procuro hoje nas minhas aulas algo bem diferente de algumas experiências. Eu vejo a riqueza do menino na dança e a riqueza da menina no futebol, no futsal, por exemplo. Já tive meninas, aqui, extremamente femininas, não tinha nada que podia falar que era “moleca”. Menina toda bonitinha, maquiadinha e que era muito habilidosa no futebol e ao contrário também, meninos que dançam bem, que têm uma experiência, uma desenvoltura de corpo. Essas possibilidades não tive na minha formação escolar. Menina não podia jogar futebol e menino não dançava, não tinha essa questão que a gente chama hoje de bullying. Não existia porque não era oferecido, não se fazia, menina não jogava futebol e menino não dançava e acabou! (DENISE)

Hoje é tudo junto, eu procuro trabalhar junto, tem alguns momentos da aula que eu separo, porque, por mais que a teoria diga: “Olha, vocês têm que trabalhar juntos”, quando trabalho os esportes coletivos, coloco junto meninos e meninas, mas muitas vezes os meninos não passam a bola para as meninas e, sim, para meninos já marcados. Eu vou percebendo e trabalhando isso, mas é meio difícil de mudar. Então eu trabalho junto e às vezes eu trabalho separado, dependendo da aula, ou do esporte, ou do jogo, mas eu acho que hoje isso é contemplado. (CARLA)

Na minha aula eu procuro trabalhar jogos, brincadeiras, dança, ritmo, em conjunto com todos, e só há separação no caso esportivo seguindo a norma do próprio esporte, que são separados por gênero. Às vezes a gente faz um jogo, um treino, discussão sobre os conceitos do esporte todo mundo junto. Na prática a gente separa para eles observarem essa questão, como eles veem na própria televisão, a parte esportiva separada. Até porque a gente participa de competições e eles nunca podem estar junto. A própria competição acaba separando, mas, no geral, eu faço uma mescla: quando eu trabalho jogos, brincadeiras, eu coloco junto; quando é uma aula com esporte, que já é mais diferenciada, que precisa adquirir habilidade, um trabalho específico, eu faço separado para eles não terem muito problema.
(RAFAEL)

Há relatos que procuram se desvencilhar do modelo esportivo, das diferenças de gênero e outros que ainda permanecem no discurso hegemônico. O importante a destacar é que alguns dos relatos enfatizam as questões relacionadas ao gênero e ao conteúdo trabalhado nas aulas, mas, em alguns casos, ainda vemos a presença marcante do esporte, enfatizando as diferenças quanto ao gênero. A fala de Rafael é propositiva nessa questão e permite a análise de outras narrativas que transitam na dificuldade de trabalhar o esporte na escola de forma diferente daquela em que a mídia inscreve o esporte e também daquela em que as etapas de formação – na infância, na educação básica e na formação superior – trabalharam essa questão com esses/as professores/as.

Talvez a dificuldade de Rafael também seja um reflexo de sua formação. Sua infância e sua passagem pela Educação Física escolar, com aulas separadas por gênero, foram permeadas pelo esporte. A motivação pela área também teve o esporte como fator primordial, no intuito de trabalhar como técnico, com equipes esportivas. Todos esses saberes podem expressar – e, muitas vezes, até dificultar – a sua atuação.

Romero (2010, p.116) pondera que muitos são os argumentos utilizados pelos professores para separação das aulas de Educação Física, procedimento que nega aos alunos o contato, a socialização entre os gêneros. Uma das justificativas é que os meninos são mais ágeis que as meninas e, com isso, as meninas “atrapalham” o desenvolvimento das aulas. Ao discordar dessas argumentações, a autora frisa que “[...]o maior objetivo da Educação Física nas escolas não é o rendimento físico, o que não justificaria tal separação.”

Altmann (2015) revela que a escola “[...]segue os princípios democráticos da equidade, com função de dar, a toda população, acesso à cultura humana.” E complementa:

Embora o esporte seja um importante conteúdo de educação física, aula de educação física não é sinônimo de treinamento, professores não são técnicos e alunos não são atletas. As aulas de educação física na escola são espaços de tematização de conhecimentos ligados à cultura corporal de movimento, a qual inclui os esportes, mas não se restringe a eles. Assim, evitar a chamada

monocultura do esporte dentro da escola ainda é um desafio em muitas instituições. (ALTMANN, 2015, p.57)

Considerando as ponderações de Altmann (2015) e Romero (2010) e dependendo da formação recebida sobre questões de conteúdos – principalmente relacionados ao gênero – nas aulas de Educação Física, as narrativas dos/das entrevistados/as podem apresentar discursos de reverberação, subversão e de preocupação, no sentido de sentir dificuldades em trabalhar um conteúdo que sequer tiveram chance de praticar durante sua formação ou de vivenciá-lo antes dela. Carlos é um dos professores que demonstram essa preocupação:

Conversando com a minha esposa, ela falava que em São Paulo, quando ela fazia Educação Física, acabava sendo a mesma coisa que a gente tinha. O primeiro bimestre era futebol, o segundo vôlei, o terceiro basquete. Ela comentava que chegava o último bimestre tinha a ginástica rítmica, que era para as meninas. Eu lembro que a gente nunca teve, e hoje em dia é uma dificuldade grande para trabalhar ginástica. Eu tenho que sentar, estudar, procurar atividades, porque não tive esse contato com a ginástica e com dança. Trabalhar com dança para mim é difícil, principalmente na escola, eu faço por saber que eu tenho que fazer. Eu sou capaz de montar, de fazer uma coreografia, mas eu não tenho a dança no meu dia a dia da escola, em conteúdos, de trabalhar com a dança, brincadeiras cantadas. (CARLOS)

Eu tento trabalhar essa questão, colocar essa questão do gênero nas aulas. A gente percebe que em certas atividades as meninas não gostam e os meninos também não gostam, mas tem que tentar trabalhar com isso. Mas aí eu percebo que às vezes eu puxo para o meu lado, pelo fato de eu ter sido criado desse jeito e ter essa Educação Física que foi mais virada para o corpo, para a habilidade, para o desenvolvimento motor. Eu acho que é isso, a questão do gênero para mim é meio complicada. Não tive oportunidade de ter essa comparação do gênero, só tive depois quando eu estava no Ensino Médio, aí as aulas eram todos juntos, mas acabava sendo esportivizada mesmo. (CARLOS)

Essas dificuldades sentidas por Carlos, referentes às separações de gêneros e conteúdos generificados, se expressam nas narrativas de outros/as professores/as. A professora Mariana também fala das dificuldades de trabalhar com os gêneros e com conteúdos diferenciados, devido à formação recebida:

(Risos) Olha, eu tive que buscar atividades porque na faculdade eram os esportes, só os esportes, então eu tive que buscar varias atividades, brincadeiras para trazer o grupo unido, através das brincadeiras. A partir daí, aos poucos, eu fui introduzindo jogos pré-desportivos, mas como eles já brincavam todos juntos, a aceitação para os pré-desportivos foi indo, até o caminho seguir, mas, foi através de brincadeiras, muitas brincadeiras juntos. (MARIANA)

Interessante a fala de Mariana. Sua formação na infância foi rica em movimentos, a Educação Física escolar foi praticamente restrita a equipes de treinamento, separadas por

gênero. Dança/ginástica fizeram parte de sua formação e foram também responsáveis pela escolha do curso. Ainda, em sua fala, a professora Mariana diz que a faculdade não conseguiu desconstruir o modelo hegemônico e relaciona essa questão com as dificuldades de formação.

Nessas narrativas iniciais, fica claro que as (não) experiências vividas pelos/as professores/as interferem diretamente na ação pedagógica. Também é preciso, mais uma vez, afirmar que os/as professores/as entrevistados/as tiveram sua formação, imersos nos ditames de nossa sociedade e cultura, que procura demarcar as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres no sentido de desigualdade. E não só o/as professores/as: os/as alunos/as também estão inseridos nesse processo, o que tende a desafiar o cotidiano das aulas, exigindo, cada vez mais, um olhar amplo para não cair nas armadilhas de uma educação sexista e também para desconstruir, nos/as alunos/as, esse olhar reducionista relativo aos gêneros.

Segundo Figueredo (2004a, 2004b), as experiências sociais ligadas à Educação Física, quer dentro ou fora da escola, são vivenciadas antes mesmo do ingresso no Ensino Superior e também no seu transcorrer, e essas experiências anteriores podem se sobrepor às adquiridas durante a formação e interferir no processo de formação, nas trajetórias, nas escolhas.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.213)

Tardif (2000) ainda destaca que os saberes dos professores são temporais. Boa parte deles é construída em suas histórias de vida, sobretudo, da história de vida escolar:

[...]eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p.14)

Corroborando as afirmações de Tardif (2000), Figueredo (2004a, 2004b) e Tardif e Raymond (2000), se faz necessário (re)avaliar constantemente a prática pedagógica, até mesmo nos gestos mais simples – alguns de aparência inocente –, mas que demarcam diferenças e desigualdades, tal qual o exemplo do professor Rafael, que diz: *“a questão de gênero na Educação Física sempre foi evidenciada, uma simples aula assim, até dentro da*

sala, o professor vai dar algum exemplo, acaba puxando sempre para o lado dos meninos, a questão do futebol, é o que a gente mais ouve, é o que a gente mais acompanha”.

Com efeito, chamar meninos e meninas para exemplificar uma aula, tendo como pano de fundo conteúdos que já são carregados de atributos generificantes, é uma forma de afastar os/as alunos/as que não se identificam com determinada prática ou acreditam não ter habilidade para desenvolvê-la. Isso pode desfavorecer uma prática conjunta, coeducativa. Mesmo destacando algumas dificuldades, de forma geral, os/as entrevistados relatam não ter muitos problemas em realizar aulas coeducativas. Entretanto, vemos que a separação, em alguns momentos, se mescla entre o pedido dos/as alunos/as e a percepção do professor em determinadas práticas.

Há vários conteúdos citados pelos/as professores/as que favorecem um trabalho coeducativo, a exemplo do que diz o professor Eduardo: *“Nas atividades circenses, meninos e meninas fazem as mesmas atividades, umas coisas simples, a perna de pau que a gente trabalha, o malabares, alguma coisa da ginástica acrobática, então dá para a gente trabalhar todo mundo junto tranquilamente”* (EDUARDO).

Quanto aos demais conteúdos, o mesmo professor Eduardo destaca:

Nas minhas aulas hoje eu tento manter muitas coisas juntos, atualmente eu tenho dividido alguma coisinha no tênis de mesa porque só temos duas mesas, então, por questões de facilidade e até mesmo porque alguns meninos já jogam com pai, primo e tudo mais, por exemplo, então o tênis de mesa eu acabo dividindo menino e menina e acabo ficando até mais na mesa das meninas, auxiliando, porque elas estavam com algumas dificuldades, mais, na maioria dos casos, times mistos. Só quando a gente chega nesta parte de competição, a gente acaba focando só menino, só menina e tudo mais, mas no resto do ano, todas as modalidades que a gente acaba trabalhando, esportivas ou pré-desportivas, coloca tudo misturado e não tem nada diferenciado. (EDUARDO)

Eduardo, que teve uma educação na infância imersa em brincadeiras, relata que nunca se identificou com os esportes com bola. Entretanto, sua passagem pela Educação Física escolar foi marcada predominantemente pelo esporte em aulas separadas por gênero. Participou de treinamentos em atletismo e natação e, conseqüentemente, os esportes individuais o teriam motivado para a escolha do curso, mesmo tendo surgido dúvidas em relação a outros cursos no momento da escolha. Dessa forma, o esporte separado por gênero foi uma realidade na formação de Eduardo, com exceção da sua formação superior, em que não havia tal separação.

Outros relatos caminham no mesmo sentido e apresentam a possibilidade de um trabalho coeducativo em vários conteúdos, mas se tratando de esporte ou dança, algumas vezes a questão do discurso hegemônico sobre a prática se sobressai:

Os meninos já sabem que a gente trabalha tudo junto, então eles não cobram tanto, eles jogam junto com as meninas sem problemas, seja vôlei, basquete, etc. É lógico que em toda turma você tem aqueles alunos que vêm com repertório corporal bem mais desenvolvido, outros não. Logicamente que os meninos gostam de chamar para o time deles aquelas meninas que têm mais essa bagagem, mas eles jogam sem problemas. Isso foi uma conquista, porque no início me arrepiava trabalhar com ambos os gêneros, quando eles tinham que fazer alguma coisa juntos, mas ainda bem que a gente foi conseguindo modificar essa postura que vinha de tantos anos atrás. (MARIANA)

Nas minhas aulas a gente faz as atividades juntos, eu costumo trabalhar o conteúdo futebol meninos com meninas. Até no momento de formar times os meninos escolhem primeiro a menina que joga muito bem. Na minha época, a gente não jogou futebol, porque futebol era coisa de menino. (MARILDA)

Na faculdade a gente fazia todas as aulas juntos, sempre frisando que você tem que proporcionar isso, atividades que todos participem de forma igualitária, até porque você não pode ficar separando menino e menina, usando de expressões como: “Os meninos são mais fortes e meninas são mais fracas”, é um absurdo. (RICARDO)

Os relatos claramente buscam trabalhar aulas conjuntas de meninos e meninas na Educação física escolar, e alguns autores e autoras destacam a diferença entre uma aula mista e uma aula coeducativa.

“Utilizar a Coeducação como proposta pedagógica é mais do que pensar em soluções simplistas como a adoção da Educação Física Mista” (DEVIDE et al., 2010, p.92). As aulas coeducativas têm uma conotação diferente das aulas mistas: muitas delas podem ser mistas (meninos e meninas), porém as atividades são diferentes para ambos os gêneros, e, nas aulas coeducativas, além de serem realizadas com meninos e meninas, as atividades propostas e também os objetivos a serem alcançados são os mesmos. (SARAIVA, 1999).

Devide et al. (2010) ainda ressalta que muitos professores desconhecem o verdadeiro significado de aulas coeducativas e interpretam que a inclusão de meninos e meninas nas atividades configura a igualdade de oportunidades, o que é um engano.

A Coeducação suscita a necessidade da equidade de oportunidades para os alunos e alunas. No caso da Efe, adequar as atividades de forma a promover nos discentes o desenvolvimento da criticidade e da consciência acerca da construção social das diferenças, minimizando o sexismo nas atividades curriculares, proporcionando uma vivência ampla das práticas corporais, formando cidadãos que valorizem o sexo oposto e saibam interagir de forma solidária. (DEVIDE et al., 2010, p.92)

Considerando essas importantes informações sobre as diferenças entre aulas mistas e coeducativas, o professor Ricardo destaca como as relações de gênero perpassaram sua formação na faculdade e demonstra sua indignação com a separação das aulas de meninos e meninas. Entretanto, outras falas desse mesmo professor destoam dessa primeira percepção de indignação e apresentam as dificuldades encontradas em trabalhar determinados conteúdos de forma conjunta, o que indica a presença das aulas mistas em sua prática pedagógica. O professor diz: *“Tanto é que as minhas aulas são todos juntos. Só se tiver alguma e de competição que dá muita diferença entre meninos e meninas, eu não coloco, ou uma atividade que tenha muito contato”* (RICARDO). E complementa:

Você pega handebol, por exemplo, o handebol é um esporte de contato, de muito contato, e durante o jogo às vezes “sobra” uma “mãozinha” assim mais forte, um contato maior. Outro exemplo, o futebol, quando você vai dar o jogo em si e você coloca meninos e meninas deixando as regras normais do futebol, dá diferença, porque os meninos eles brincam mais, eles têm mais essa facilidade devido a questões sociais, têm mais facilidade de estar brincando. Quando criança, os meninos ganham uma bola de presente e as meninas ganham uma boneca, então os meninos têm uma experiência maior de brincar com bola. Quando você coloca meninos e meninas para jogarem juntos, por muitas vezes, as meninas nem tocam na bola, então você tem que colocar regras, pedir para a bola passar por todo mundo, colocar gol de menina valendo cinco pontos, etc.. Você tem que ir colocando regras para que eles toquem a bola para as meninas, senão eles não tocam, ou devido à dimensão da quadra, os meninos chutam a bola mais forte, acerta uma menina e machuca, às vezes. Se na gente já dói um pouco, imagina nas meninas. (RICARDO)

A fala de Ricardo reproduz a dificuldade de muitos/as professores/as em trabalhar o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar. Trata-se de um conteúdo que foi durante anos demarcado para os gêneros. A experiência com várias atividades esportivas não foi uma realidade na formação de muitos/as dos/as professores/as entrevistados/as. Se considerarmos a formação de Ricardo, sua infância foi marcada por brincadeiras e pelo esporte. Na Educação Básica, as aulas eram separadas por gênero e esportivizadas. Buscou a formação superior na área pela afinidade e pelo gosto pelos esportes, que tiveram um papel primordial dentro de sua história.

A forma como o esporte é, foi e vem sendo vivenciado por muitos/as, o modo como mídia transmite e vende o esporte de alto nível, todas essas questões podem e precisam ser problematizadas na ação pedagógica, para não perpetuar modelos generificantes nem delimitar as possibilidades de mo(vi)mentos de meninos e meninas. A reflexão sobre a

prática pedagógica permite essas mudanças, tanto no plano pessoal quanto no profissional, tal qual relata a professora Ana.

Tenho uma experiência legal quando eu fui trabalhar a fita. A fita na ginástica rítmica só as meninas fazem, é um dos esportes femininos. Eu lembro que teve uma apresentação que eu precisava fazer muito rápido, então eu peguei as fitas e chamei as meninas, porque eu sabia que na questão assim de organização, não por causa da fita, mas de organização para eu trabalhar, eu acho que as meninas são mais calmas, e, se eu pegasse a fita com os meninos, eu teria que ter tido um trabalho anterior. Mas na hora eu percebi, eu fiz errado, foi um erro meu. Na hora, os meninos daquele ano enlouqueceram, eram três quartos anos, e me disseram: “Mas porque só as meninas?”, e a minha resposta rápida no momento foi: “Porque na ginástica rítmica a fita é só para meninas!” E eles aceitaram. Aí passou, e eles viram a apresentação linda, porque a fita é algo mágico, e depois eles vieram me falar: “Não, professora, você vai dar aula de fita!”, aí eu tive que assumir: “Olha fiz errado!” Pensei na minha comodidade, cada sala, cada ano tinha feito uma dança, mas eu precisava de uma de abertura e na hora eu falei vou usar a fita e falei: “Vou pegar só as meninas!”, então eu fiz uma diferenciação grave de gênero. Aí, nossa, foi bem legal, aí os meninos fizeram a aula, adoraram, uns muito mais habilidosos. Então esse foi um erro que eu nunca mais cometi, que me vem na memória sobre diferenças de gênero. No mais, eu trabalho tudo com todos. (ANA)

Ainda sobre essa apresentação com a fita e sobre questões ligadas às diferenças de conteúdos por gênero, a professora destaca que,

mesmo que o esporte tenha essa separação, eu não posso reproduzir o esporte na escola, eu tenho que dar a vivência, porque também eles podem transformar esse esporte, porque não fita para homens? Quem disse que não? Por que homem tem que ser um esporte com argola, mais másculo, e para menina teoricamente uma coisa que é mais delicada, será que os meninos não têm esse refinamento? Tem meninos que dançam balé e sapateado brilhantemente bem, por que não tem mais meninos que fazem isso? Porque se relaciona a dança com o homossexualismo? Tem toda essa questão que já está enraizado com a criança, mas de onde vem isso? Quem que coloca essas ideias? Às vezes a criança nem sabe o que é balé, como ela sabe que o balé é só para meninas? Nem viu a arte? (ANA)

Sobre o esporte, Altmann (2015) aponta que as aulas de Educação Física escolar são um importante espaço para a aprendizagem da prática esportiva, pois, em muitos casos, essa vai ser a única oportunidade de crianças e jovens vivenciarem uma prática orientada e sistematizada.

Entretanto, a mesma autora afirma que a prática dos esportes e outras atividades corporais são restritas aos meninos, o que reduz a oportunidade de aprendizagem pelas meninas (ALTMANN, 2015).

Percebe-se que a representação das mulheres como “mais fracas” ou “não aptas” para se inserirem em atividades corporais que gerem contato se

encontra presente nos discursos escolares da educação física. As práticas pedagógicas acionadas a partir desses pressupostos contribuem para a construção de processos de subjetivação específicos que instituem a significação de que as mulheres são sujeitos “de segunda ordem” quando comparadas aos homens. Para esse ideário, no que se refere à participação a partir da vivência motora, sendo elas “mais fracas”, é preciso que os meninos “dosem” suas atuações para que não as “machuquem” ou impossibilitem o desenvolvimento da atividade feminina. (PRADO; RIBEIRO, 2014, p.211, autoria dos grifos)

Muitas vezes, a restrição de algumas atividades acontece mais em relação às meninas do que aos meninos, tal qual afirmam os autores anteriormente citados. Entretanto, encontramos, na fala de Ana, a restrição de uma atividade aos meninos – a Ginástica Rítmica, que é considerada como feminina. Outro fator relevante é a questão da adaptação das regras para que seja possível o jogo coeducativo de meninos e meninas. Sobre isso, Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p.498) alertam: “Ainda no que se refere às alterações de regras nos jogos, embora válidas, de modo a democratizar a participação de todos, há de se ter atenção para que as dificuldades das meninas não sejam ainda mais visibilizadas ou que outros menos habilidosos continuem excluídos da prática”.

Ana continua falando de suas aulas e da preocupação que possui em minimizar as diferenças de gênero. Ela diz que procura trabalhar as questões de gênero: *“desde a explicação do conteúdo, porque às vezes você traz um material que os alunos já fazem uma identificação com o gênero, principalmente com os menores, no primeiro contato, então eu procuro falar sobre a questão do gênero para experimentar o material”*. E complementa: *“Eu sempre começo as minhas aulas não com o esporte em si, o nome, eu procuro me basear no material, porque o material abre a possibilidade para a pessoa usufruir sem saber o que é”* (ANA). E cita um exemplo: *“eu levei a bola do vôlei gigante para a minha aula, primeiro eles experimentaram, só depois eu falo como é que a gente pode usar aquela bola em diversas atividades, diversas brincadeiras, eu acho que assim é um jeito de sumir com os gêneros”* (ANA). Além desse exemplo, Ana, em seu processo de lembrança, cita outros, que sempre conotam uma preocupação em trabalhar ambos os gêneros.

Ana usa a expressão “sumir com os gêneros”, o que subentende que ela procura não enfatizar alguma possível diferença. Fala semelhante a essa é a do professor Rodrigo:

Bom (risos), eu penso na relação de gênero como eu penso nos deficientes, por exemplo, eu procuro não salientar a diferença para que não aconteça a diferença, mas ela existe. Eu sei que os meninos às vezes brigam: “Ah, as meninas não sabem jogar, etc.”, aí é o momento de intervenção, porque eu não tenho como me fazer de cego frente uma situação como essa, eu falo assim: “Gente aqui está todo mundo para aprender e não são só as meninas, aqui tem os mais habilidosos e os menos habilidosos, então a gente

tem meninos e meninas mais habilidosos e meninos e meninas menos habilidosos”. Sempre faço essa intervenção. Na maioria das vezes, quando vamos tirar time, procuro colocar duas meninas, ou dois meninos, ou uma menina e um menino, então eu estou sempre tentando, não fingir, mas fazendo com que não exista a diferença, para todo mundo de igual, mas eu procuro ir dessa forma para que todo mundo se respeite e tenha a oportunidade da prática. (RODRIGO)

O professor Rodrigo, em seu processo de rememoração, relata que, nos momentos de conflito em que os preconceitos de gênero são evidentes, sempre procura problematizar a situação com os/as alunos/as. Em alguns momentos, ele ressalta que *“especificamente nessa escola, a gente tem meninas que são piores que os meninos, assim na questão do palavrão, na questão de todas essas coisas”*. E fala um pouco da conversa que ele teve com eles e elas a esse respeito: *“Até uma vez eu estava contando para elas sobre a ditadura da beleza, que tudo isso é imposto pela nossa cultura e que elas não precisam se inserir nisso, que, apesar de estarem inseridas, elas podem criticar, mas também que elas não precisam ficar falando palavrão entre outras coisas”*. E completa: *“Eu acho que o que é ruim dos meninos vocês não precisam pegar, e o que é bom dos meninos vocês podem refletir sobre o assunto; e a mesma coisa eu falo com os meninos, que a delicadeza e a gentileza que as meninas têm eles podiam pegar”*. Finaliza, dizendo: *“É isso, para mim a questão do gênero, eu penso em não favorecer meninas e não favorecer meninos e intervir na medida que acontece alguma diferença, alguma exclusão”* (RODRIGO).

Rodrigo relatou que, dentro do seu processo de formação, teve uma infância restrita às brincadeiras com os/as colegas no condomínio onde morava e que sofria preconceito em relação aos padrões de corpo e, mais tarde, por gostar de jogar voleibol – esporte entendido historicamente como feminino. Viveu a Educação Física escolar – marcada pela esportivização e por equipes de treinamento separadas por gênero – de forma tardia, por dificuldades do pai e da mãe em levá-lo à escola. O gosto pelo esporte levou-o a escolher a profissão. Dessa forma, considerando aspectos de sua formação, percebe-se uma preocupação em desconstruir com os/as alunos/as preconceitos em relação ao gênero, mesmo esbarrando, muitas vezes, em discursos que reiteram uma única forma de ser homem e mulher na sociedade.

Embora a fala dos/as entrevistados/as ainda revele uma educação diferenciada para os gêneros e, muitas vezes, demonstre marcas de preconceito, há uma preocupação e uma reflexão sobre a prática cotidiana, em especial sobre o trabalho com determinados conteúdos em aulas coeducativas.

Mas, de forma geral, as narrativas demonstram tentativas de não restringir determinadas práticas somente aos meninos ou às meninas. Sobre esse assunto, ao não vivenciar algumas atividades, tanto meninos quanto meninas podem sentir vergonha e, mesmo sentir-se “incapazes” de realizar determinados movimentos. Porém, com esse pensamento, percebemos que a questão não é apenas de experienciar o movimento, mas de realizá-lo com perfeição; ou, então, o medo e o receio de ser motivo de chacota por parte de outros/as colegas de turma e, até mesmo, dos pais e das mães. Quanto a essas questões, Louro (1997, p. 79) observa:

A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de “menininha”, ou nas perseguições em bandos de meninas por bandos de garotos. Por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou limites entre os gêneros são atravessados.

O exercício de uma avaliação constante da prática pedagógica e das mais diversas situações do cotidiano das aulas se torna um desafio constante e necessário na atuação profissional, para que a Educação Física não entre em um processo de exclusão, preconceitos e desigualdades. Desmistificar e problematizar conteúdos tidos como “exclusivamente masculinos” ou “exclusivamente femininos” seria o primeiro passo para uma Educação Física que tem como objetivo a educação de meninos e meninas, e não uma educação específica para os gêneros, delimitando possibilidades de vivências e socialização.

Diante disso, mesmo com todas as narrativas apresentadas, podemos ainda destacar a existência de dificuldades em trabalhar aulas coeducativas em Educação Física.

Vianna e Unbehaum (2004, p. 79) afirmam:

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

5.3 – Dificuldades de trabalhar com ambos os gêneros

Apesar de as falas iniciais demonstrarem, de forma geral, um exercício constante no trabalho com os gêneros em aulas coeducativas, com igualdade de oportunidades, em alguns momentos, a atuação docente com meninos e meninas se torna motivo de questionamento, podendo trazer reflexos positivos e negativos nos objetivos da Educação Física no âmbito escolar.

Alguns/mas professores/as começam a (re)avaliar o processo de ensino-aprendizagem de meninos e meninas em aulas coeducativas, demonstrando preocupação. A professora Ana é uma delas, que várias vezes durante o processo de rememoração fez reflexões sobre essa questão. Ela diz:

Nunca dei aula separado e também não sei se é melhor. Também é uma coisa que eu não saberia responder, às vezes eu penso, será se eu pegasse só as meninas eu não iria conseguir estimulá-las? Aí eu penso que não, porque eu não teria aquele momento que eles se juntam e, quando eles se juntam, eu faço as meninas correrem atrás do prejuízo, mas há, há uma diferença.
(ANA)

Ana, que no processo de rememoração disse não lembrar muito de sua infância, relatou que a sua experiência com a Educação Física escolar foi separada por gêneros, com o conteúdo esporte como fator primordial, o que contribuiu para a sua não participação nessas aulas, por não se identificar com o esporte. Relatou que, em alguns momentos da sua trajetória na Educação Física escolar, os conteúdos foram mais dinâmicos e diversificados e, alguns casos, a dança se fazia presente. A dança fez parte da formação de Ana, que escolheu a faculdade, com dúvidas sobre que curso fazer, mas a dança, atrelada à proposta pedagógica da universidade escolhida para cursar Educação Física, foi um fator determinante. Durante a formação, Ana foi a única professora entrevistada que declarou que as discussões relacionadas ao gênero permearam a sua formação e, mesmo assim, sente dificuldades em trabalhar assuntos relacionados às diferenças de gênero em sua prática.

Com isso, mesmo com a preocupação da aquisição dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, essa fala demarca como a diferença de gênero ainda perpassa o discurso de muitos/as professoras no sentido de valoração de um dos lados, que, quase sempre, é o masculino. A diferença entre meninos e meninas em aulas de Educação Física ainda é muitas vezes tratada como um empecilho para o bom desenvolvimento da aula e da aprendizagem, tanto por parte dos/as professores/as quanto por parte dos/das alunos/as.

Sobre as aulas de Educação física escolar para meninos e meninas, Altmann (2015, p.142) ressalta que “o conhecimento de educação física inclui o saber fazer, mas também um saber sobre as práticas culturais transformadas em conteúdo escolar. Ter alunos e alunas em uma mesma aula é um elemento enriquecedor e não um limitador dessa nova perspectiva de trabalho”. A mesma autora afirma:

É responsabilidade da educação física garantir o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento e, por estar inserido na escola, esse processo precisa ser garantido a todos estudantes. Assim, há de se ter como perspectiva garantir a transmissão desse conhecimento às novas gerações,

reconhecendo diferenças, sem, no entanto, reafirmar desigualdades de gênero presentes em outras esferas sociais. (p. 142)

Considerando as palavras de Altmann (2015) sobre a garantia de acesso, por meninos e meninas, aos conteúdos das aulas de Educação Física escolar, encontramos narrativas que continuam apresentando dificuldades em trabalhar com ambos os gêneros no cotidiano das aulas. A professora Carla diz que conversa com os/as discentes para desconstruir questões que verbalizam diferenças e que podem gerar preconceitos. A professora diz: *“Eu converso, depois, eu falo: ‘Olha, gente, vocês perceberam!’; e aí eles falam: ‘Professora, mas ela não pega a bola’ (riso breve)”*. A mesma professora expõe sua opinião a respeito de tais situações: *“Então, às vezes, os meninos falam e realmente o domínio dos meninos é maior, isso é cultural, você estuda isso, é claro que tem algumas meninas também que são ótimas, são mais habilidosas. Eu converso, mas às vezes separo também, não vou negar”*.

Carla ainda complementa a sua opinião sobre as aulas coeducativas:

O apito, dizem que é antipedagógico. Eu deixei de usar o apito uma época, aí eu falei: “Eu vou perder a minha voz”. Entre ser antipedagógico e perder minha voz e me afastar por licença, eu vou usar o apito. Então, não tenho problema em assumir algumas coisas. Porque, pela teoria da Educação Física, teria que ser sempre juntos, toda aula juntos, eu sei disso, mas também eu acho que é assim, entre trabalhar toda aula junto e as meninas pegarem três vezes na bola e os meninos pegarem trinta, então eu vou trabalhar essa questão, mas vou fazer também com que elas também peguem trinta, então, sabe, eu procuro dosar. O vôlei gigante não, eu trabalhei só misto, porque é mais tranquilo, cada um tem a sua posição, trabalhei sempre misto até agora, até o momento, então é isso assim, eu vou mesclando. Aula livre eu deixo à vontade, só peço se o coleguinha quiser jogar, se uma menina quiser jogar, é direito dela, tem que jogar. Então, eu converso nesse sentido e deixo eles bem à vontade, isso acontece uma vez por mês, geralmente, a aula de livre escolha. (CARLA)

Além de Carla, Ana também fala sobre a relação entre teoria e prática e salienta que procura adequar suas aulas à experiência da própria prática. Confessa, mais uma vez, a dificuldade de lidar com as diferenças em aula, principalmente as de gênero. A professora relata:

Então, eu acho que a questão é essa, a gente vai buscando mudanças de acordo com a prática, eu acho que às vezes falta a prática chegar na teoria. Você está vindo aqui e está me ouvindo, às vezes falta psicóloga estar dando uma olhada melhor em toda essa relação, porque eu acho que o jogo, a atividade corporal, a dança, a ginástica, elas trazem coisas, aspectos do ser humano que são muito aflorados, que ficam escondidos em atividades diárias que a criança está mais contida, até mesmo o adulto. Se eu fizer um jogo, por exemplo, com os professores, tem muitas coisas que vão se aflorar, então a gente vai mudando a prática de acordo com a prática, eu até procuro, mas essas respostas assim de gênero poucas coisas eu consigo

argumentar, o que se fala mais é sobre o futebol, futebol é mais de menino do que de menina? Não. Mas, se eu quero saber sobre as diferenças das crianças, como é que eu trabalho com essa diferença quando ela chega na escola, são respostas que eu gostaria de ter, espero que você me ajude.
(ANA)

A dificuldade em entender o contexto histórico, cultural e social no processo de construção da identidade dos/das alunos/as, que compreende considerar cada criança e cada adolescente dentro das tramas de saber e de poder da sociedade, que desenham as possibilidades de cada ser humano, faz com que muitos/as professores/as recaiam no discurso hegemônico de um único modo de ser homem e mulher e de maior valorização dos meninos em relação às meninas.

A professora Frida, que revelou, no decorrer de seu processo de rememoração, ter tido uma infância que subverteu as fronteiras do gênero e ter vivido a Educação Física na Educação Básica de forma transgressora/dominante, buscou também a Educação Física como profissão por gostar muito do esporte e do futebol, conteúdos historicamente considerados masculinos. Sua fala, no que se refere a sua atuação, algumas vezes vai de encontro com a forma que ela viveu e buscou a Educação Física como profissão.

Ah, é um caso complicado essa questão de gênero, porque a gente se sente mal em falar que prefere trabalhar com os meninos (riso breve com pequena pausa), mas é uma verdade. Já estudei bastante sobre isso, tem gente que acha que tem que ser separado, tem gente que acha que tem que ser junto. Pela minha experiência, eu acho que tem que acontecer tal qual aconteceu na minha aula quinta-feira: eu coloquei menino para jogar com menino e menina para jogar com menina, porque é um jogo muito dinâmico, com jogo de corpo, para não ter problema, mas depois eu precisei mudar; então eu acho que a gente tem que ter a humildade de se adaptar a realidade.
(FRIDA)

Ao afirmar que “prefere trabalhar com meninos”, a professora reafirma o modelo hegemônico sobre as diferenças de gênero, mas, ao mesmo tempo, também demonstra preocupação em renovar e adequar a prática e em considerar os desafios e os imprevistos, constantes no decorrer das aulas.

Pode-se supor, portanto, que, ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. Aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor inclui juízos normativos sobre as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir os fins pedagógicos, ele se baseia também em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais assimiladas e interiorizadas por ele. Por fim, ele se baseia em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o

passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (TARDIF, 2002, p.179)

Essa citação de Tardif nos permite a compreensão de que, mesmo tendo uma experiência transgressora na infância e na Educação física escolar, a professora Frida, em sua narrativa, ainda apresenta resquícios de normas e valores defendidos em nossa sociedade sobre a diferenciação e o lugar de meninos e meninas na Educação Física – e na sociedade. Não podemos deixar de considerar que a professora teve seu processo de formação dentro dessa cultura que estabelece diferenciações entre meninos e meninas, homens e mulheres como sinônimo de desigualdade. Além disso, a professora em questão também esteve imersa em uma Educação Física não igualitária – e a viveu intensamente, ainda que subvertendo fronteiras. Compreendo que o saber/poder não aprisiona seu discurso sobre diferenças, mas perpassa por ele, apresenta resistências e, ao mesmo tempo, se vê “preso” às suas armadilhas.

Algumas narrativas evidenciam a posição dos/as alunos/as em relação às aulas conjuntas e à atuação dos/as professores/as. A professora Paula narra sua experiência:

Na minha atuação profissional, desde quando eu ingressei na rede, as aulas são conjuntas. Todo mundo faz tudo, se é momento de atividade rítmica, é atividade rítmica para todos, se é momento de futsal é momento de futsal para todos, mas ainda existe, sim, aqueles alunos que falam: “Professora, dá uma aula livre hoje, os meninos jogam bola e as meninas pulam corda!”. Eles são tão pequenos, eu não sei da onde vem isso, talvez do machismo, preconceito, não sei, existe ainda, sim, existe; eu tento diminuir isso, mostrar que as diferenças existem, sim, mas não são nas escolhas das atividades, que todos podem fazer tudo. (PAULA)

Paula teve uma infância plena de atividades, e a experiência com a Educação física escolar permeada pelo conteúdo esportivo, separado por gêneros. A dança também fez parte da formação dessa professora. Assim, a dança e o esporte se apresentaram como motivações para a escolha da profissão. A professora teceu críticas à formação superior, dizendo que muitas coisas ficaram a desejar. Mesmo tendo uma formação que pouco explorou questões relacionadas ao gênero, a professora se mostra bem preocupada com os rumos das diferenças e dos preconceitos de gênero existentes na escola.

Paula revelou, na narrativa anterior, que os/as alunos/as apresentam falas carregadas de discursos hegemônicos sobre os gêneros durante as aulas, e relata como tenta intervir nesse processo:

Eu trabalho desde os primeiros anos, que hoje eles estão entrando com 5 anos na escola e muitos já vêm com esse conceito que menino faz uma coisa e menina faz outra. E tem um livrinho português que uma amiga foi viajar e ela trouxe, e o tema é “Todo mundo pode fazer tudo”, e ele é dividido em três partes, é um livro só, mas na mesma página ele é cortado em três,

então, conforme você vai virando o livro, em um momento é um homem cuidando de um bebê, trocando a fralda; depois você vira a parte do meio, já se transforma em uma mulher carpindo. Então é muito interessante, muito legal o livro, e eu trouxe para os primeiros e segundos anos, e mostrei a eles sem falar nada “Meu pai cuida do meu irmãozinho!”, “Meu pai cozinha!”, “A minha mãe troca uma lâmpada!”. Então, a partir disso, eu fui discutindo com eles, não dizendo que a gente tem que ser igual, porque nós somos diferentes, mas que a gente pode atuar das mesmas maneiras, mas nós somos diferentes. Então eles foram me trazendo isso: “Nossa, professora, eu posso fazer isso? Eu posso fazer aquilo?”, por eles mesmos, através do livrinho. Eu acho que eles tiveram uma consciência maior, e não tem essa de menino e essa de menina, eu posso gostar mais de uma coisa, mas eu posso fazer isso também. Eu recentemente, no sete de setembro, nós fizemos uma apresentação do folclore e os primeiros anos era rodas cantadas e tinha muitos meninos participando e eu achei muito bacana, sem vergonha de dançar, se expor e eu achei muito interessante, eu acho que é o papel da escola também mostrar que a gente precisa, sim, tirar este preconceito. Eu me lembro que, quando eu entrei na rede, eu peguei turmas maiores de 7º, 8º e 9º anos, e na época era festa junina e era muito difícil; e, quando um deles falava que queria dançar, todo mundo tirava sarro: “É a mariquinha, a bichinha!”. E então eu acho, se começarmos desde lá de trás uma prática comum, gostosa, prazerosa, quando a gente for adulto a gente vai ter uma consciência melhor do nosso corpo, sem tantos preconceitos, eu acho que é por aí. (PAULA)

Enquanto Paula mostra perceber e tenta desconstruir questões relacionadas ao gênero com os/as alunos/as já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora Carla acredita que as dificuldades para trabalhar com os gêneros aparecem mais em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Ela diz: *“Eu percebo a dificuldade de trabalhar com o gênero com os maiores, se bem que tem sétimos anos que são tranquilos, eles brincam juntos assim numa boa, eu não vejo muito problema”*. E complementa: *“desde que eu começo dar aula, eu peço, meio que exijo, a participação, que todos brinquem juntos, para trabalhar essa questão do convívio, então eu sempre trabalho em cima disso”* (CARLA).

Carla destaca também que percebe algumas vezes, em suas aulas, *“que os meninos são um pouco machistas, é nítido, às vezes eles passam a bola para um menino que está marcado, mas não passa para a menina”*. Mas, quando isso acontece, *“algumas meninas se defendem e eu também questiono: ‘Como é que elas vão aprender, se vocês não passam a bola?’*. Isso acontece também com alguns meninos menos habilidosos (CARLA).

Ricardo também relata a relação de meninos e meninas em suas aulas e a forma como o processo de organização das atividades acontece:

Quando eu pego alunos de 4º ano, a gente vê que os meninos gostam de jogar só com os meninos. As meninas não, as meninas não gostam muito de separar. As meninas gostam de jogar com os meninos ou sem os meninos, elas não fazem essa diferença, não sei se é por causa da maturação, da idade, alguma coisa, mas para elas não faz diferença. Quando eu pego de 3º

ano para baixo, é todo mundo junto e ninguém reclama de nada, só separa se eu pedir para separar, mas eu nunca peço, então todo mundo fica junto mesmo. Se, por exemplo, eu for trabalhar com fundamentos do futebol, e depois faço um jogo, todo mundo joga junto, dividem os times, tem menina que até é escolhida primeiro que muitos meninos. Principalmente os primeiros anos é uma maravilha, eles não estão nem aí para as coisas, fazem todo mundo junto. Nos 4ºs anos os meninos preferem fazer atividades só com os meninos, para as meninas tanto faz, se passar atividade todo mundo junto elas fazem, se passar separado elas fazem, só os meninos que às vezes pedem para jogar sozinhos ou pedem para fazer atividades sozinhos. Assim, na maioria, eu coloco, às vezes eu faço times mistos, times separados, mas não separado em gêneros, meninas só com as meninas os meninos só com os meninos, às vezes eu faço contra, as meninas jogam contra os meninos e em algumas atividades as meninas vão até melhor, atividades de coordenação, de concentração, nossa os meninos não têm nem chance. (RICARDO)

As narrativas de Paula, Carla e Ricardo expressam o modo como as diferenças aparecem em suas aulas e os caminhos adotados para a desconstrução de condutas que conduzem a desigualdades. Isso se faz importante, visto que

aulas de educação física são um espaço político e pedagógico com possibilidades educativas múltiplas: se elas educam o corpo, moldam os gesto, aprimoram habilidades; nesse processo, elas também educam os gêneros e suas relações. A diversificação e a reapropriação de seus conteúdos, os encontros e desencontros entre meninos e meninas, são potencialidades educativas ricas a serem exploradas. (ALTMANN, 2015, p.143)

Por isso a importância da percepção e da intervenção do professor em situações de preconceitos de gênero, visto que os/as professores/as entrevistados/as são (e serão) referências – positivas e negativas – na vida e na trajetória de seus/suas alunos/as. Pois, como afirma Tardif (2002), a socialização primária e escolar de um professor é temporal, e tal temporalidade contribui para estruturar memórias de experiências educativas – desejáveis e/ou indesejáveis – que constituem a formação do seu Eu profissional.

O professor de Educação Física, assim como de outra matéria ou disciplina, proveio de um núcleo familiar onde se socializou inicialmente. Posteriormente fez parte de um grupo de iguais até chegar à escola e conviver em sociedade mais amplamente. Ora, se dentro dessa evolução assimilou valores, atitudes, expectativas e preconceitos, também, terá desenvolvido estereótipos negativos para os diferentes sexos. Agora, em sua vida profissional, a tendência é repassar esse condicionamento a seus alunos, auxiliando o perpetuar da cadeia mencionada anteriormente. (ROMERO, 1990, p.83)

Corroborando com as afirmações de Altmann (2015), Romero(1990) e Tardif (2002), considero ser de grande importância o exercício de prezar por aulas conjuntas,

coeducativas, para que essa forma igualitária de oportunidades extravase o ambiente escolar e se concretize no sentir, ver, pensar e agir de meninos e meninas. Meninos e meninas que podem escolher a Educação Física como profissão e, a partir de suas experiências, constituir o seu Eu profissional de forma mais ampla, reflexiva, crítica, dialógica, dando continuidade ao processo de pensar e ampliar as possibilidades de vivências na Educação Física.

Tendo em conta as afirmações de Altmann (2015) e Tardif (2002), outras narrativas apresentam não haver dificuldades em trabalhar com ambos os gêneros em aulas coeducativas. A professora Marilda, que viveu uma infância rica em experiências corporais, teve aulas separadas por gênero na Educação Física escolar e participava de equipes de treinamento, buscou a formação superior na área, motivada pelo apreço pelo esporte e pelas atividades corporais (academia). Ela fala de suas aulas, enfatizando não encontrar problemas em trabalhar com os gêneros. Seus alunos *“jogam juntos, brincam juntos, atividades que você faz que precisa juntar pares, trios, eles não têm essa de ficar só meninos, só meninas, eles se juntam mesmo, não tem problema nenhum”* (MARILDA).

Cristina também salienta trabalhar com ambos os gêneros em suas aulas e fala sobre a não participação, principalmente de meninas, em determinadas atividades, por determinações externas ao ambiente escolar.

Hoje eu percebo que alguns pais de alunos meus ainda encaram o esporte de uma forma preconceituosa, meninas não podem jogar futebol, meninas não podem estar sempre no meio dos meninos. Eu tenho muitas meninas que não participam de jogos porque o pai não deixa jogar futebol, tem muitas, não são poucas, não. (CRISTINA)

Ademais, devemos considerar que Cristina também teve uma infância imersa em atividades motoras, enfrentava os preconceitos do pai para poder praticar esportes enquanto criança e adolescente. Viveu a Educação Física escolar separada por gênero, escolheu a profissão pelo gosto pelo esporte, ou seja, nunca se incluiu nos estereótipos atribuídos ao feminino, e foi buscar a Educação Física de forma transgressora

Joana tem a mesma percepção que Marilda e Cristina, e relata que *“a participação está bem melhor do que antes, porque aquela mentalidade que só os meninos podem brincar disso ou daquilo, está cada vez mais sumindo, não existindo; então, quem chega para brincar, brinca de igual para igual”*.

Joana viveu sua infância com amplas possibilidades de movimentos, foi bem cerceada pelos pais em relação a algumas atividades e brinquedos, por questões relacionadas ao gênero. Viveu de forma transgressora os padrões hegemônicos e fala do prazer e da

felicidade que as aulas de Educação Física escolar proporcionavam, mesmo com conteúdos e turmas separadas por gênero. Buscou o curso, motivada pelo esporte e pela admiração que tinha por sua professora. cursou a Formação Superior e a Educação Física, com delimitação de conteúdos e com turmas separadas por gênero, e hoje, em sua atuação, procura desconstruir a separação de gênero e destaca algumas questões que considera ter relação com as dificuldades encontradas por muitos/as professores/as:

Os alunos brincam juntos, o que é proposto é proposto para classe inteira. Se não puder participar, vão ser outros motivos, isso pode ser menina ou menino, por estar machucado, com dor de cabeça, mas não mais aquele motivo que existia antes, ou dos meninos cobrarem que as meninas não participem. A gente assim quase não vê mais isso e, mesmo se tratando das meninas, quem agora alegar que não quer participar, vai alegar outros motivos, vai alegar que quer ficar lá porque arrumou o cabelo e não quer despentear, mas não por conta, ainda que seja assim se a gente falar que é por que não quer despentear o cabelo e tudo, tem até um fator aí dentro de feminino, mesmo assim, é diferente deste fator de tempos atrás; de tempos atrás era uma coisa muito forte, que já vinha de casa mesmo, muito bem definido, o que pode as meninas e o que pode os meninos. (JOANA)

Além dessas questões referentes à percepção da professora Joana sobre os motivos apontados por meninos e meninas para a não participação das aulas, outras são levantadas e apontadas por ela. A professora acredita que questões ligadas à tecnologia são um dos fatores que estão cada vez mais desmotivando alunos/as para a prática de aulas de Educação Física na escola

Agora, com relação ao fascínio da informática, ele exerce influência igual tanto aos meninos quanto as meninas, então a justificativa de não participar das atividades eu diria que hoje tem menos a ver com o fator gênero, tem mais a ver com outros estímulos tecnológicos especificamente. Estes estímulos não existiam há tempos atrás, eu diria que a limitação de tempos atrás era o que o menino pode fazer, o que menina pode fazer, e agora não, agora a limitação vem mesmo mais dos estímulos tecnológicos, eu diria. (JOANA)

Esta seria, então, na opinião da professora Joana, a maior dificuldade no trabalho com os gêneros e para estimular os alunos para a prática dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Além dessa dificuldade, outras apareceram anteriormente. Uma delas perpassa décadas e é um dos assuntos principais, quando se estuda gênero no âmbito da Educação Física escolar: as diferenças de habilidades de meninos e de meninas.

5.4 Como e quando a separação de meninos e meninas é sustentada pela biologia

A questão das habilidades para determinadas práticas sempre foi um assunto muito discutido, no que se refere às aulas de Educação Física escolar. Muitas das justificativas para

a separação das aulas e/ou das atividades pairam sobre a premissa de que os meninos são bem mais habilidosos que as meninas, fato tido como uma questão inata e natural.

Dessa forma, o que tem se consolidado nas aulas são discursos e saberes que valorizam os/as alunos/as que apresentam determinadas habilidades para vivenciar os mais diversos conteúdos da área, em detrimento dos/as outros/as, menos agraciados/as com essas habilidades. Tal circunstância sempre direciona meninos e meninas para práticas específicas, restringindo algumas e não permitindo uma amplitude de movimentos da cultura corporal para ambos os gêneros.

Com isso, as aulas abrem um espaço para “classificação” dos/as alunos/as de acordo com sua disposição para a realização das atividades, e esse direcionamento pode gerar preconceitos e exclusões no cotidiano escolar.

A professora Carla relata haver em suas aulas alguns conflitos por parte dos/as alunos/as em relação à vivência dos conteúdos e das habilidades específicas. Ela diz que *“essa não paciência com os menos habilidosos se aplica tanto para as meninas quanto para os meninos também, mas eu acho que com os meninos eu sinto que é mais intenso”*. E acrescenta: *“Também é comprovado cientificamente que o menino é mais forte, tem meninas que entram no meio do jogo do futsal com os meninos e na boa, não se importam de levar uma bolada, tem meninas que já são mais delicadinhas, se leva uma bolada, claro dói, vai reclamar”*. (CARLA).

Carla teve uma infância bem explorada em relação a jogos e brincadeiras. As aulas de Educação Física eram uma paixão e foram vivenciadas separadas por gênero. Buscou sua formação superior motivada pelo gosto pelos esportes e analisa ter uma formação superior satisfatória, mesmo destacando uma lacuna no que diz respeito aos conhecimentos teóricos aprendidos e à prática pedagógica em si. Sua formação inicial não destoava de sua prática; entretanto, as percepções sobre as relações de gênero e as justificativas utilizadas, que remetem à biologia e à fisiologia, demonstram como assuntos sobre as diferenças de gênero foram pouco explorados em sua formação.

Além da narrativa de Carla, outras esbarram nessa justificativa. Algumas de forma mais explícita do que outras, verbalizam como o menino é bem mais “apto” no que diz respeito ao movimento. Algumas, ainda, evocam a construção social e cultural para exemplificar as diferenças; entretanto, a questão biológica ainda serve de anteparo para solidificar essas construções.

A professora Raquel, que teve uma infância rica em experiências com o movimento e uma Educação Física esportivizada e separada por gênero, escolheu a Educação

Física por estar sempre envolvida com o esporte, com o movimento, e pela influência de seu pai. Teceu várias críticas à sua formação que, segundo argumentou, tinha um viés muito voltado para o esporte. Sua atuação procura desconstruir algumas das lacunas deixadas em sua formação e construir uma prática que possibilite as mais variadas vivências. Ela exemplifica:

Minha experiência na prática é tranquilo, todos participam. Eu não permito que os alunos fiquem sem jogar o futebol. A gente apresenta a modalidade, todos eles brincam, porque eu falo para eles: “Não existe futebol de três, é três contra três sem goleiro!” então é uma brincadeira, eu vou mudando o tamanho da bola. Aí, quando eu começo a construir as regras com eles, que eu divido goleiro, quatro na linha, daí eu separo meninos e meninas, porque elas pedem, eles chutam muito forte, daí nos separamos time feminino e time masculino, menina contra menina e menino contra menino. Se a classe fala: “Professora, vamos jogar contra as meninas!”, eu pergunto: “Vamos, meninas?”, e se elas respondem: “Vamos!”, troco a bola e jogamos meninos contra meninas, times mistos no início, e lá para o quarto, quinto ano, quando o futebol já está tomando corpo, aí a gente separa. (RAQUEL)

Percebemos, na fala da professora Raquel, uma preocupação com a participação de ambos os gêneros; entretanto, encontramos também uma menção à separação de meninos e meninas, relacionada com a melhor forma física dos meninos. Questionada sobre a separação das aulas, ela reafirma sua decisão e usa, na sua afirmação, explicações inicialmente de ordem cultural e social que recaem sobre uma base biológica. Ela ressalta:

Separo. Durante a aula o aquecimento é junto, os passes, a troca de bola, os fundamentos, fazem todos juntos, depois, vamos fazer time? Então separo time de menina e time de menino. Porque tem muita reclamação, os meninos realmente eles têm naturalmente uma força maior e uma habilidade maior com a bola, até isso eu contei para eles. Eu disse que, quando eles nascem, eles ganham bola, e as meninas ganham boneca. Contei lá para o terceiro ano, e eles deram muita risada, e eles falaram: “É verdade professora”, eu falei isso para eles, então isso é natural, é histórico, não dá para de repente ir contra isso; agora, se eu falar para você, acontece jogo de menino e meninas? Acontece, junto, acontece. Só que, se alguma menina fala: “Professora eu não quero jogar com os meninos”, eu vou respeitar, porque aí, já está com formação de seio, aí eu respeito isso, aí eu coloco as meninas para jogar com as meninas, acaba que eles tomam bolada do mesmo jeito e aí elas vão percebendo que não adianta muito separar, porque vão tomar bolada do mesmo jeito. E os meninos também gostam de jogar separado, porque, como eles têm mais habilidade, quando acontece um jogo só de meninos, o jogo corre muito mais fluido, lá na frente a gente vai vendo que isso é mais possível, quarto, quinto ano vai ficando tranquilo, aqui eu não trabalho com alunos maiores, mas, quando você pula para sétimo, oitavo e nono anos, você já não consegue fazer futebol misto porque o chute dos meninos é muito forte, a habilidade dele também é maior, e aí as meninas não querem mesmo jogar junto. Vamos colocar assim, nós só estamos falando do futebol, agora nas outras modalidades, no basquete dá para misturar, no voleibol dá para misturar, eles jogam misturados, especificamente no futebol eu não consigo fazer isso, não sei e é porque isso

já vem historicamente, ou se o chute é forte, eu não sei te responder pontualmente o que é. (RAQUEL)

Parece que o futebol ainda carrega uma roupagem estritamente voltada ao masculino, e que muitos/as professores/as, mesmo tendo consciência de que questões relacionadas ao gênero são histórica e socialmente construídas, acionam várias vezes a justificativa biológica nos discursos, o que reduz ao fator inato muitas das dificuldades encontradas nas aulas.

Os exemplos das professoras Carla e Raquel, além de terem alicerces na biologia, apresentam o conteúdo futebol como o enfoque principal para a separação das aulas. Sobre o esporte e as diferenças de gênero, Cavaleiro e Vianna (2010, p. 140) ressaltam:

O esporte é visto, assim, como parte da existência masculina. Essas conexões são perceptíveis em nossa sociedade na escola: gostar de jogar futebol ou de exercícios físicos pesados, jogar duro, mostrar-se rude e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido é considerado quase uma “obrigação” para qualquer menino ou garoto considerado “normal e sadio”.

Dessa forma, atestam que “[...]nesse processo, as diferenças construídas socialmente são naturalizadas, consideradas como algo inscrito no biológico e as habilidades motoras esperadas pelo desempenho de meninos e meninas são distintas” (CAVALEIRO; VIANNA, 2010, p.141).

Altmann (2015) também enfatiza que o esporte é historicamente ligado ao masculino, em relação tanto à prática quanto a valores entendidos em nossa sociedade como masculinos – força, coragem, superação, entre outros. Dessa forma, a sociedade acaba atribuindo aos meninos a obrigação de praticar (bem) o esporte, principalmente quando comparados com as meninas, para as quais o esporte é entendido como uma experiência possível. Essa forma de pensar o esporte para meninos pode gerar exclusão e constrangimentos aos que não se enquadram dentro dessa perspectiva.

Por possuir uma matriz de conhecimento que supervaloriza aspectos anatômicos e fisiológicos da constituição dos corpos, ainda hoje, durante aulas de educação física na escola, diferenças culturais entre meninos e meninas acabam justificadas como atributos naturais do macho e da fêmea. Essa reprodução de “conhecimentos” sobre a constituição dos corpos, a conformação destes em relação a suas marcas biológicas e a crença de que homens e mulheres são “diferentes por natureza” possibilitam que diferenças de gêneros sejam constantemente produzidas e reiteradas nessas aulas. (PRADO; RIBEIRO, 2014, p.212)

As professoras Mariana e Ana também falam da separação de meninos e meninas em determinadas práticas e usam justificativas de ordem biológica:

Em alguns momentos bem pontuais, os meninos ou as meninas pedem assim: “Professora vamos jogar só a gente agora!”, porque, obviamente, o contato físico, os meninos têm que manear. Quando eles estão jogando com elas, eles têm todo um cuidado diferente de quando estão só eles, então em alguns momentos, quando eles me pedem, eu deixo, sim. Deixo sem problema, não é de praxe isso acontecer, não, são momentos pontuais e em determinados esportes, principalmente, o que mais pega é o futebol e o basquete, por causa do contato físico, que as meninas às vezes ficam um pouco assustadas, ressabiadas com medo de se machucar e com razão, por que é diferente, então, quando eles me pedem, eu deixo, sim. (MARIANA)

Eu observo, mas não tenho respostas para isso, que tem, sim, uma diferença de desenvolvimento, de aprendizagem, os meninos são muito mais além que meninas, isso até sexto, sétimo ano, os meninos têm uma capacidade de movimento exorbitantemente maior, proporcionalmente, do que as meninas. Então, assim, o que eu percebo, você vai trabalhar uma corrida, uma corrida de obstáculos, um circuito, 90% dos meninos concluem com boa exatidão, as meninas muita dificuldade. (ANA)

Você vai trabalhar qualquer esporte que precisa de um raciocínio, noção espacial, uma velocidade maior de reação, os meninos são bem mais além do que as meninas, elas até chegam, mas vezes demora dois meses, mas daí os meninos já evoluíram, porque a aula é igual, tanto que, a partir do quarto ano, muitos dos meus jogos são separados, meninos e meninas, porque, se eu colocar as meninas junto, elas não vão tocar na bola, aí eu tenho que fazer, eu tenho que usar de estratégias assim: só menina faz ponto, tem que passar por três pessoas até realizar o ponto. Se eu deixar o livre, o jogo é assim, passa a bola, ponto para o capitão, vai haver uma dificuldade das meninas em interagir, e elas tiveram o mesmo caminho, as mesmas possibilidades, então essa é uma discussão que eu gostaria de saber um pouco mais, sobre gênero (ANA)

Então a minha dúvida é, o que é que acontece com a criança antes de chegar na escola? Porque a aula que eu faço é igual, é exatamente igual, eu não faço diferença, mas eles têm uma diferença gritante, e a gente já sabe pela fisiologia que os meninos já são mais ágeis, mais fortes e aí nós temos algumas, como eu vou falar, exemplares de meninas diferenciadas, que a gente logo vê também, então de 15 meninas você percebe duas que você fala “Opa!”. Mas por que é tão diferenciado, essa é uma questão que eu não tenho resposta, eu já pesquisei, a gente trabalha igual, eu nunca trabalhei com a Educação Infantil, a gente trabalha igual, mas é muita diferença. (ANA)

Ana demonstra preocupação com a questão de aprendizagem de meninos e meninas e destaca a diferença entre eles/as como um fator primordial, atribuído a questões biológicas/fisiológicas. Na mesma linha de pensamento encontramos a fala do professor Rafael, que enfatiza: “No caso desta escola em específico, o que eu presencio mais é uma defasagem das meninas em relação aos meninos, na questão motora e na questão de habilidade de um esporte específico”. Ele assim explica:

No processo da aula, em si, muitas vezes existe uma separação entre os meninos e as meninas, por conta da diferença de habilidade, da diferença de

força, da diferença técnica entre eles e, muitas vezes, também por causa de brigas, não é muito o caso desta escola em específico, porque aqui é mais tranquilo em relação a isso, mas o que a gente vê, por aí, tem muita briga na escola, Então, separando, a gente consegue administrar um pouco melhor. (RAFAEL)

A fala do professor Rafael também aponta de forma clara como o aspecto biológico ainda paira nos discursos, nos saberes e na visão docente. O professor exemplifica os reflexos dessas diferenças em suas aulas com os aspectos culturais e sociais, mas seus exemplos servem também para dar suporte ao que ele entende por pouca habilidade das meninas para as práticas.

É na parte esportiva a maior dificuldade mesmo. Os meninos tiram sarro das meninas por conta das habilidades, no que se refere ao que elas não conseguem fazer, não conseguem chutar uma bola direito. Às vezes porque elas não têm essa vivência na rua igual aos meninos, têm menos contato com esse material, então, os meninos acabam pegando um pouco no pé delas, apesar de a gente conversar, apesar da gente mostrar. A segunda coisa é realmente essa questão da competição, que, como eles não permitem misto, a gente acaba trabalhando separado, para eles se acostumarem com o nível equiparado, ou seja, os meninos contra os meninos vão ter as dificuldades deles, e as meninas contra as meninas elas vão ter as dificuldades delas, que nem sempre são as mesmas, às vezes a dificuldade dos meninos é mais assim técnica, porque eles já têm uma vivência maior do esporte, um conhecimento maior. A vivência das meninas é muito pouco na prática e mais na teoria; referente ao que conhece, é o que o pai conta, ou então, que viu na TV, ou às vezes por ter um irmão, mas, elas têm pouca prática. Então, às vezes, a dificuldade delas é motora, e aí existe o conflito quando são colocados juntos os meninos que não têm tanta dificuldade motora. As meninas por não ter tanta habilidade técnica, muitas vezes optam por sair da atividade para não sofrer bullying. A gente trabalha, conversa, mas existe, em todos os lugares essa diferença. (RAFAEL)

A professora Ana, ao falar das diferenças entre meninos e meninas, cita a expressão “fragilidades de gênero” e, questionada sobre o que ela entendia sobre essa afirmação, a professora destaca:

Fragilidades de gênero no sentido motor, por exemplo, você vai fazer uma atividade com materiais, com uma dificuldade maior, com bolas ou saltos, as meninas têm dificuldades. Eu tenho que às vezes começar com obstáculos pequenos para todo mundo e, quando eu aumento o obstáculo que teoricamente todo mundo daquela idade deveria ultrapassar, pela minha experiência, não que eu tenha lido qualquer livro, eu não procuro muito a parte desenvolvimentista da Educação Física, mas um livro de uma professora que tive na faculdade enfatizava que a criança já vinha com um repertório motor, que não eram em três aulas que a gente ia desenvolver a parte motora da criança, que isso seria uma utopia, mas acho que hoje, pelo fato da criança ficar muito parada, três aulas é o mínimo, talvez faça uma diferença. Não sei se alguém já estudou isso, de pegar crianças que só ficam em apartamento e ver o que acontece, porque hoje tem crianças que não conseguem correr, se correr uma distância de mais de 50m, cai, então ela

não vivenciou, ela não teve esta vivência. E das meninas é mais grave ainda, é uma fragilidade de movimentos, por exemplo, você está ensinado um jogo legal, só que ela não consegue interagir tão bem porque ela tem dificuldade do saltar, do correr, do ter coragem para buscar a bola, porque você se expõe muito na Educação Física. Então, às vezes eu me pergunto: Será que as meninas são muito quietinhas, de falar baixinho, de não deixar se expor? No momento que precisa se expor, que é na Educação Física, ela se tranca, aí eu tenho que vir eu e batalhar em cima, mas tudo isso são minhas indagações, falar que eu sei pontualmente não, não sei. Aí agora, nesses últimos oito anos, parece que as meninas estão vindo um pouco diferentes, parece, eu sinto, um pouco mais querendo aprender, não que elas não tenham a fragilidade, mas estão querendo aprender, mas no meu começo era bem drástico assim a diferença. (ANA)

E apresenta em seguida vários exemplos de como as diferenças (fragilidades) de gênero se revelam no cotidiano de suas aulas:

Uma coisa legal de gênero que eu lembrei, você vai fazer uma situação problema, você põe meninos para resolver uma situação problema e você põe meninas; os meninos vão resolver em cinco minutos, não vão se ater muito a detalhes, mas vão resolver o problema, não vão criar problemas de relacionamento, nada disso, e provavelmente, vão achar alguma coisa no chão e começar a brincar; as meninas, primeiro elas vão querer se organizar, ver quem vai fazer o que, aí nessa hora elas vão brigar, elas vão me chamar para eu fazer uma intervenção para tentar organizar isso, depois elas vão fazer a atividade. Geralmente, uma toma a frente e faz, as meninas têm até essa diferença que eu não sei, aí eu acho que a psicologia me ajudaria, para resolver as questões dentro delas, mas elas são muito mais detalhistas. Se eu pedir: “Pesquise sobre folclore”, elas vão me trazer inúmeras coisas, os meninos vão me trazer “O Saci, pronto”, elas vão mais a fundo, porém elas criam um monte de dificuldades antes de chegar a esse aprofundamento de conhecimento, então isso é uma questão de gênero que eu gostaria de saber como fazer (risos). (ANA)

Por exemplo, agora estou trabalhando com “bola ao capitão”. Os meninos se eles estão jogando cinco, dez minutos, eles estão o tempo todo olhando para o jogo; as meninas, não, tem um momento que elas começam conversar entre elas e dizem: “Ah professora, mas ela encostou na minha perna!”. Aí para resolver o assunto. Elas são mais dispersas; em contrapartida, em uma atividade de dança, de corda e até de corrida, mas atividades individuais, elas se concentram melhor do que os meninos, então também tem essas diferenciações. Aí na prática você vai conciliando atividades, já sabendo um pouco disso, já lembrando, só que tem meninas que surpreendem e meninos que surpreendem. Então é um conhecer diário, que às vezes você espera isso, você espera mais calma e às vezes você tem o maior problema, [...]. (ANA)

o que eu queria saber hoje mais é um pouquinho mais de psicologia, para saber como eu interajo com a criança, quando ela tem uma dificuldade forte de se relacionar com as outras, inclusive no papel de homem e mulher; quando eu estou fazendo uma atividade, como eu posso fazer com que meninos entendam essa, como eu posso dizer, essa fragilidade, que não é geral, e não sei também por que existe, mas que o aluno chega assim, como é que eu poderia fazer para melhorar esta fragilidade do gênero, o que eu

poderia fazer como professora? Então, assim, eu tenho duvidas da psicologia, será mesmo que as meninas são mais frágeis? Será que não consegue se reverter isso de uma outra maneira? Porque talvez eu não tenha, eu acho que eu estou trabalhando certo, mas talvez não esteja. Então fico com estas dúvidas. (ANA)

Considerando as narrativas de Ana, Mariana e Rafael, encontramos a biologia com forte influência na justificativa de separação das aulas e das diferenças de gênero. Isso porque, como afirmam Silva e César (2010, p.156), “na constituição histórica do denominado campo da Educação Física diversos discursos das ciências biológicas e naturais, produziram e ainda produzem normas de gênero”.

Sobre isso, Louro (1997, p. 73) afirma que a Educação Física, mesmo sendo trabalhada em várias escolas em regime de coeducação, a resistência a esse tipo de trabalho ainda persiste. E ressalta:

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas as justificativas de ordem biológica (da ordem da “natureza”) para a separação de turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte de novas teorias e com os questionamentos dos Estudos Feministas, o debate sobre as “diferenças de habilidades físicas” entre os sexos continua controverso. Mais importante, contudo, do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina.

Além disso, segundo Louro (1997), muitos/as professores/as ainda atuam esperando comportamentos e desempenhos diferentes de meninos e meninas e, nessa lógica, a ideia é que as meninas/mulheres são sempre fisicamente menos capazes. Com isso, muitas meninas deixam de vivenciar atividades e jogos que são considerados do universo masculino, ou então, são criados ajustes e regras para os jogos, “[...]a fim de que esses se ajustem à ‘debilidade’ feminina”, consagrando “[...]a ideia que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (LOURO, 1997, p.74).

Entretanto, a última narrativa da professora Ana revela o exercício da reflexão e da avaliação constante de sua prática. O fato de a professora levantar questionamentos sobre a forma como ela está atuando sugere uma preocupação em relação à educação de meninos e meninas e uma abertura para mais conhecimentos sobre a temática de gênero, o que destaco como extremamente válido e importante, pois, como afirma Romero (2010, p.132), torna-se imprescindível ao processo educativo:

[...]a necessidade de um melhor estudo/conhecimento acerca dos assuntos relativos à questão do gênero, para então, depois, sermos capazes de atuar com dinamismo e competência, a fim de alcançarmos resultados positivos para objetivos aos quais nos propomos. O relacionamento harmônico entre

homens e mulheres só tem a trazer benefícios para a sociedade e a escola representa um excelente local para trabalharmos todas as questões e os aspectos relacionados ao gênero e, conseqüentemente, à diferenciação que existe em relação aos sexos.

Portanto, vale ressaltar a importância de se voltar para as questões de gênero no âmbito escolar, visto que matrizes de gênero introjetadas em nossa corporeidade conduzem à inCORPOração dessas formas diferentes de perceber os seres humanos em nossa sociedade como homens e mulheres. Essa diferenciação não diz respeito exclusivamente a diferenças físicas, biológicas, anatômicas e fisiológicas, e, sim, à forma diferenciada de olhar, de sentir, de pensar, de oportunizar, de aceitar esses corpos.

Nesse raciocínio, percebemos como as influências higienistas e militaristas se arraigaram na Educação Física escolar e, mesmo na atualidade, podem permear muitas escolas, considerando todo o contexto da história da Educação Física, como também de nossa sociedade, de nossos familiares, dos professores e das professoras e de nossas crianças. As narrativas dos/das professores/as descritas neste capítulo apresentam ainda dificuldades em trabalhar com ambos os gêneros.

Entretanto, [...]devemos tomar cuidado ao “culpabilizar” professores por não problematizarem as relações de gêneros como experiências constitutivas de subjetividades que podem ser fabricadas a partir da ótica da diferenciação, discriminação e violência. A estrutura que envolve a escola vai além da prática profissional dos docentes. A própria formação dos professores deve ser questionada para que haja mudanças no “fazer pedagógico. (PRADO; RIBEIRO, 2014, p.212)

Para essa modificação na Educação Física escolar, precisamos começar a pensar e a discutir a atuação do/da profissional da área, considerando-o também inserido na sociedade e, conseqüentemente, reproduzindo os mesmos valores. Disso se depreende a importância da conscientização desses profissionais dentro de seu processo de formação, oportunizando novos olhares para os corpos, transcendendo para a corporeidade e pensando a motricidade do ser homem e do ser mulher de modo complexo.

A crítica realizada contempla a necessidade de problematização dos cursos de formação inicial e contínua de professores acerca de questões referentes aos processos culturais de construção dos gêneros, embora apenas a aparição do debate nesses espaços não seja capaz, por si, de promover grandes mudanças. Ainda assim, acreditamos que a discussão travada poderá desestabilizar a aparente “neutralidade” com que muitos compreendem as práticas escolares. (PRADO; RIBEIRO, 2014, p.212)

Portanto, acreditamos que a função principal das aulas de Educação Física escolar é constituir-se em um espaço que propicie uma amplitude de movimentos capaz de

desenvolver meninos e meninas em seus aspectos motores, afetivos, emocionais, sociais, culturais, cognitivos, oportunizando uma variabilidade de opções em conteúdos e metodologias que favoreçam a inclusão e a diversidade, respeitando a individualidade e os interesses dos alunos e das alunas.

Um espaço que contemple o corpo em movimento em sua complexidade e que nos faça “pensar na Motricidade Humana e Corporeidade neste marco de muitas desinstalações de verdades para dar lugar à construções de novos aportes epistemológicos” (SAMPAIO, 2001, p. 03). Sampaio (2001, p. 03) complementa:

É preciso experimentar sentir-pensar o movimento dos corpos nesse cenário novo e desafiador. Tratar de corporeidade em movimento, implica pensá-la no contexto maior de sua inserção no ecossistema. Diante da pintura da realidade, acima descrita, ainda não temos respostas. Essas respostas não se formulam humana e individualmente, mas têm um surgimento plural. Ao invés de repostas, seria importante seguirmos com as perguntas. Agregando a elas o silêncio de nossa racionalidade estruturadora dos saberes.

É importante que esse espaço de desconstrução não se limite aos muros das escolas, que transite e invada também todas as instituições que tratam da corporeidade em movimento. E que essa nova forma de ver, pensar, sentir o ser humano possa dar novo significado à história da Educação Física e também da cultura esportiva; e que os esportes possam ser um fenômeno social que transcenda preconceitos e discriminações de gênero, raça, classe e etnia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos/das entrevistados/as mostram que as relações de gênero estão imbricadas na área da Educação Física e introjetadas na corporeidade dos/das professores/as, que, constantemente, no processo de rememoração, procuram entender como essas relações se apresentam em suas aulas e em suas vidas. A forma como esses/as profissionais se apropriaram das relações de gênero na sociedade – algumas vezes de forma transgressora aos modelos hegemônicos de um único modo de ser mulher e homem – conduz e induz a reflexões importantes, mas que, muitas vezes, não se concretizam em suas ações como pessoas, como docentes.

Foi possível notar que o envolvimento dos/as professores/as entrevistados/as com a área, nas tramas das diferenciações de gênero, se apresenta de forma expressiva na condução da escolha da Educação Física como profissão. Todas as experiências com os jogos, as brincadeiras e as atividades na infância; as experiências dentro das relações familiares; a relação estabelecida com o próprio corpo, além das possibilidades vividas na Educação Física escolar, se clarificaram e marcaram o discurso dos/as professores/as entrevistados/as.

Avalio que as intersecções existentes entre as experiências de gênero vividas na infância e na Educação Física escolar e a escolha da profissão se apresentam como vetores de tensão que conduzem o agir dos/das professores/as entrevistados/as em diversas direções. Agir esse que algumas vezes tangencia uma reflexão crítica sobre os discursos e os saberes construídos a respeito das relações de gênero em sua formação; outras vezes esbarra nas armadilhas dos discursos que instituem verdades absolutas em relação às diferenças entre meninos e meninas no contexto da Educação Física.

Em outras palavras, alguns/mas professores/as apresentaram narrativas de contestação à forma normativa e desigual com que meninos e meninas vêm vivenciando a Educação Física e os conteúdos a ela relacionados ao longo dos anos. Entretanto, quando esses discursos esbarram na prática cotidiana, muitas vezes tomam corpo, ainda embebidos da reiteração e da reafirmação das relações de gênero, entendidas como desigualdades em diversas situações das aulas. Com isso, a (in)certeza conduz, muitas vezes, à (re)produção dos repetidos discursos generificados que, por meio das redes de saber e poder, foram constituindo e produzindo a Educação Física na história.

Dessa forma, ideais de feminilidade e masculinidade, em um processo de formação permanente que se inicia na família, ainda perpassam e atravessam a educação de

meninos e meninas, homens e mulheres, se infiltram e são reafirmados na escola e, até mesmo, no Ensino Superior.

Na família, esses ideais são constantemente perpassados na educação recebida. A educação familiar é o primeiro contato com as relações de saber/poder e direciona e dá suporte a outros tipos de saberes que serão experienciados e absorvidos pelas crianças no decorrer de suas vidas. Entretanto, esse primeiro contato com “o mundo” seria talvez o mais importante, pois o avalio como um potencial condutor para a formação inicial do sentir/pensar e agir na sociedade. Assim, a maneira como o adulto apresenta o mundo à criança pode conduzir e direcionar o seu agir, que pode se configurar em formas submissas, e/ou dominantes e/ou transgressoras de viver. Porém, não posso afirmar que essas três formas de agir no mundo sejam essencialmente puras, pois elas podem em alguns momentos, convergir, divergir, mesclar-se. Porém sempre há uma mais proeminente, que direciona as escolhas e os posicionamentos, em determinados tempos e lugares.

Na escola, os ideais de feminilidade e masculinidade podem ser reafirmados nos mais diferentes espaços e ações, seja na sala de aula, na quadra, nos momentos do recreio, como também nos discursos dos/das gestores/as, dos/das docentes, no diálogo com os/as amigos, nos objetos, nos uniformes, nos saberes e nos conhecimentos veiculados.

No Ensino Superior segue-se a mesma perspectiva. Entretanto, acredito que ali os ideais de feminilidade e masculinidade se expressem, principalmente, nos currículos – mas também nos objetivos e nas metodologias que os colocam em prática. Enfim, um campo de forças que procuram minar constantemente os corpos, tornando-os dóceis, reprodutores e vigilantes de uma “ordem” considerada aparentemente segura e “natural”.

Nesta pesquisa, os questionamentos sobre a forma de ver o mundo e sobre a educação familiar recebida – e as transgressões a ambas –, no que diz respeito às relações de gênero, se apresentaram com mais ênfase na narrativa de algumas das professoras entrevistadas. Com isso, essas tiveram a oportunidade de conhecer possibilidades diferentes daquelas que lhes foram apresentadas como apropriadas ao seu gênero, ou seja, o que era considerado apropriado à educação de meninas. Já os professores entrevistados não apresentaram, dentro do processo de rememoração, falas que indicassem a contestação da educação recebida. Dessa forma, apresentaram narrativas que se enquadram no discurso normativo e hegemônico da educação de meninos, pelo menos naquele momento.

No que se refere à Educação Física escolar e no Ensino Superior, os questionamentos e as transgressões também se apresentaram mais nas falas das professoras. Entretanto, há professores – e também professoras – que hoje, em sua prática, justificam a

dificuldade de trabalhar com determinados conteúdos – principalmente aqueles excessivamente generificados nos discursos e saberes da área: a dança, o futebol, as ginásticas –, por não tê-los vivenciado na infância, na fase escolar e, até mesmo, no Ensino Superior.

A formação básica e a superior acabam, muitas vezes, por reiterar e instituir os seus discursos nas premissas normativas das distinções de gênero, através do currículo – o institucionalizado e o oculto. No entanto, principalmente o Ensino Superior poderia e deveria ser um dos principais espaços de reflexão, de questionamentos, de criticidade em relação aos saberes e conhecimentos produzidos dentro da área da Educação Física.

Nessa conjunção, a possibilidade de uma formação mais analítica e mais ampla se apresenta de forma reduzida. Os discursos e saberes históricos que procuram cristalizar e demarcar um único caminho, uma única forma de ver, pensar e viver a Educação Física por meninos e meninas precisam ser interrogados, (re)construídos e (re)avaliados nos cursos de formação profissional.

Essa realidade demonstra e ratifica o quanto é possível ainda encontrar cursos de formação de professores/as na área da Educação Física, alicerçados em um currículo positivista, com ênfase nas disciplinas de cunho biológico e fisiológico, sem problematizar de forma concreta as questões históricas e sociais que permeiam esses conhecimentos. Em decorrência disso, a formação e a atuação profissional dos/as professores/as formados por essas instituições, entre os quais alguns/mas dos/as entrevistados/as desta pesquisa, apesar de serem muito ricas em relação aos conteúdos, se tornam muitas vezes limitantes e reducionistas, no que se refere a pensar a prática e a dimensão humana pelas lentes de gênero.

Os/As professores/as, como sujeitos da história, são produtos – e também produtores – dos saberes e dos discursos que circulam em nossa sociedade sobre as relações de gênero. Dessa forma, encontrar, em suas narrativas sobre prática pedagógica, elementos que permitam questionamentos sobre as continuidades das diferenças de gênero como desigualdade em determinados conteúdos e situações não é surpresa, visto a força que os discursos têm para controlar, vigiar e formar os indivíduos. Mas isso não significa que a forma desigual com que muitos meninos e meninas vivenciam a Educação Física hoje nas escolas não seja motivo de reflexão constante. Portanto, os sentidos devem estar sempre em alerta para que as mudanças sejam possíveis.

Mesmo considerando as refutações e as resistências aos discursos normativos sobre o gênero, esta pesquisa defende a tese da existência de um círculo vicioso. Os/As alunos/as, ao entrarem hoje nas escolas, já são constituídos/as de vários saberes e discursos sobre os gêneros, aprendidos no ambiente familiar, na convivência social, externa à escola.

Dentro do ambiente escolar, muitas vezes, essas representações sobre os gêneros não são desconstruídas e problematizadas, principalmente no que diz respeito à vivência da Educação Física e aos conteúdos a ela relacionados. Assim, muitos/as desses/as alunos/as buscam a formação superior na área, carregando uma visão deturpada, reducionista e estereotipada sobre as possibilidades de meninos/as, homens e mulheres na Educação Física. Durante a permanência no Ensino Superior, as problematizações e as reflexões sobre a temática de gênero dentro dos conhecimentos que compõem a área também são restritas. Com isso, são formados vários profissionais da área que, em sua atuação profissional, fortalecem e mantêm o círculo vicioso em curso.

Portanto, avalio que, se não avançarmos na perspectiva de desconstruir as normas de gênero na infância, na escola, na formação de professores/as, na sociedade, teremos dificuldade de encontrar docentes mais críticos e reflexivos, principalmente no que diz respeito às questões humanas e sociais, e não permitiremos novos “personagens” em cena no palco da Educação Física.

Nessa perspectiva, perceber – tal qual muitos/as dos/as professores/as entrevistados/as – as lacunas, os “erros”, os acertos, os preconceitos no cotidiano das aulas talvez seja a primeira e mais importante e desafiadora tarefa. O fato de se incomodar com algumas questões e situações nas quais as diferenças de gênero são exaltadas já demonstra um primeiro passo para as possibilidades de mudança. É preciso que o olhar esteja afiado para pinçar tais situações e desconstruir as crenças, as práticas, as rotinas e as estratégias de ensino, abrindo espaço para outros saberes para os/as alunos/as.

Perceber, discutir, problematizar diversas situações das aulas com os alunos e as alunas também é um fator primordial para confrontar os diversos saberes que perpassam a vida desses meninos e dessas meninas, principalmente no que diz respeito às relações de gênero. É importante reconhecer que a instituição escolar é um espaço de saber e de poder que produz sujeitos sociais, e é, portanto, imprescindível que meninos e meninas conheçam e explorem outras possibilidades – muitas vezes cerceadas em outras instâncias –, o que contribuirá para uma educação transformadora. Nessa lógica, o intuito é fazer com que os conhecimentos adquiridos nas aulas, baseados em uma educação igualitária e possível, ultrapassem os muros da escola e, mesmo que seja de forma capilar, invadam e ajam no cotidiano destes/as alunos/as e das pessoas de sua convivência.

As relações de gênero, muitas vezes, não são trabalhadas nos cursos de formação superior, pela falta de conhecimento sobre o tema ou pelo fato de o docente não acreditar na relevância dessas questões e não incorporá-las. É importante que os conhecimentos do curso

sejam transmitidos e problematizados de forma ampla, questionando sempre: Como e por que cada um dos conhecimentos que compõem a área, apresentados e divididos em disciplinas, se constituem daquela maneira? Quais foram os discursos que, ao longo da história, produziram aqueles conhecimentos?

Nesse caminhar, os professores/as entrevistados/as manifestam dificuldades em promover mudanças e quando mudam, frequentemente, o fazem porque acreditam que, no cenário desse novo modelo de sociedade, seria muito retrógrado e obsoleto ensinar a Educação Física para meninos e meninas separadamente, ou porque não concordam com o modelo de educação familiar e com a Educação Física escolar recebidas/vivenciadas, ou porque em algum momento da formação superior, foi mencionado que essa percepção era importante. Ou seja, mudam porque veem a mudança como positiva e correta, mas, muitas vezes não estão convencidos e seguros para direcionar o trabalho dentro dessas perspectivas.

Exemplo disso são as diversas formas de justificar o sucesso e o fracasso de algumas atividades, usando como anteparo, na maioria das vezes, o discurso de ordem biológica e as conhecidas diferenças de meninos e meninas que, nessa premissa, pairam exclusivamente sobre as questões das habilidades motoras, das capacidades físicas, das diferenças fisiológicas. Longe de culpabilizar o agir dos/as professores/as – que compõem esta pesquisa – que, muitas vezes, foram imersos, educados e formados em discursos excludentes, dentro de uma área extremamente voltada historicamente para a educação do físico, da saúde, da biologia, do esporte.

Neste sentido, é importante destacar a necessidade da busca constante de informações, conhecimentos e reconhecimento dos direitos humanos dentro do campo educacional. Um dos caminhos seria avançar, reavaliar e investir na formação inicial e continuada desses/as professores/as.

Por fim, reafirmo a tese de que é necessário romper com esse círculo vicioso em que a Educação Física se encontra, especificamente no que diz respeito às relações de gênero. Dessa forma, acredito na importância desta pesquisa, que se valeu do estudo, a partir das lentes de gênero, de todo o ciclo inicial de formação desses professores/as – desde a sua infância até sua atuação profissional –, para tentar entender, compreender e analisar o interesse do/a professor/a pela área e seu agir docente.

Assim, de posse dessas informações, é possível ampliar também os horizontes de discussão nos espaços de formação – familiar, escolar, Ensino Superior – de forma direta (e até mesmo indireta), questionando os discursos construídos e reconstruídos durante a história, que direcionam e reduzem as possibilidades de existência de meninos e meninas, homens e

mulheres. Uma das maneiras seria provocar estranheza em diversas situações cotidianas que instituem relações de poder e delimitam espaços dentro ou fora da sala de aula, estando aberto, atento e tendo coragem para questionar a formação dentro do contexto familiar, da Educação Física escolar, do Ensino Superior.

A intenção dos resultados desta pesquisa não é instituir um novo discurso como sinônimo de verdade absoluta, mas poder contribuir com novas percepções, valores e, conseqüentemente, com a reflexão de vários/as professores/as da área da Educação Física e da Educação, de forma geral, no que se refere a sua formação e à formação que está sendo oferecida a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Espero também que essas contribuições se estendam aos professores/as entrevistados/as, podendo, assim, subsidiar de forma significativa e reflexiva o cotidiano de sua ação como docente, permitindo novos olhares para as relações de gênero na Educação (Física), partindo das problematizações e desconfiando do que é dado como natural.

Assim, diante das incertezas que nos conduzem no fazer cotidiano, a única certeza que tenho é de que a história dos/das professores/as de Educação Física investigados/as nesta pesquisa, constituída de várias outras histórias, não acaba por aqui. Muito já se modificou, se renovou, desde o momento da entrevista. Algumas podem ter se aposentado; alguns/mas podem ainda permanecer na rede municipal; outros/as podem ter buscado novos caminhos, outros rumos. Mas a história de cada um/uma deles/as com/na Educação Física continua, seja dentro da rede municipal, fora dela, ou ainda dentro de cada criança, cada adolescente, cada jovem e cada adulto que o caminho deles/as atravessou, atravessa, atravessará.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 201-224.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física*. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p.491-501, maio-agosto 2011.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Corpos femininos “escolarizados”. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, p.99-111, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/939/802>

Acesso em: jan. 2015.

ARANTES, Guilherme. Brincar de viver. *Guilherme Arantes*. 1998, faixa 14. CD. (Coleção Millennium).

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. *Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil: memória e documentos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em:

<http://boletimef.org/biblioteca/6/Novas-abordagens-sobre-o-curriculo-em-Educacao-Fisica>.

Acesso em: jan. 2015.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004. Disponível em:

<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/231/233>. Acesso em: jan. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEIRAS, Adriano et al. “Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma”. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v.19, n. 3, p. 62-67, 2007.

BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 3, n. 2, p.108-115, dez. 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Legislação Informatizada – Artigos 1 a 4 do *Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2015

_____. Legislação informatizada. Legislação Informatizada. *Decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941*. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Desportos. *Deliberação no. 7-65, de 2 de agosto de 1965*. Baixa instruções às entidades desportivas do país sobre a prática de desporto pelas mulheres. Disponível em: <http://www.cev.org.br/biblioteca/deliberacao-n-7-2-agosto-1965/>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. Currículo mínimo de Educação física. *Resolução nº. 69, de 02 de dezembro de 1969*. Brasília, 1969. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>. Acesso em: abr. 2015.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=21. Acesso em abril, 2015.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - LDB*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Federal e Conselho Regional de Educação Física. *Lei no. 9696, de 1º de setembro de 1998*. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. 2. ed., Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 09, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

_____. Conselho Federal de educação. *Resolução nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 07, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 04, de 06 de abril de 2009*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.153-172.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. *Histórias de vida: a Aids e a sociedade contemporânea*. 305p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

_____. Ensinar e aprender na formação docente: uma problematização. In: ENCONTRO REGIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais do XIV Encontro Regional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, 2008. p. 01-10.

CARDOSO, F. L. O gênero e o movimento humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria-RS, v.15, n. 3, p. 265-268, 1994.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? – Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Org.). *Gênero e Educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003. p. 55-76.

CASCO, Patrício. Mais e melhores práticas para a inclusão de meninas na Educação Física Escolar. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.73-85.

CASTELLANI FILHO, Lino. Ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da Educação Física e do desporto. *Desporto e Lazer*, n. 8, p.18-21, 1982.

_____. A (des) caracterização profissional-filosófica da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 4, n. 3, p.95-101, 1983. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/3027/artigo/A-des-caracterizacao-profissional-filosofica-da-Educacao-Fisica.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

_____. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p.267-291.

CAVALEIRO, Maria Cristina; VIANNA, Cláudia. Chutar é preciso? Masculinidades e Educação Física escolar. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.137-154.

CONDURÚ, Marise Teles; PEREIRA, José Almir Rodrigues. *Elaboração de trabalhos acadêmicos: normas, critérios e procedimentos*. 4. ed. Belém: UFPA, 2010.

CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e história de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p.183-199.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em antas. In: ROMERO, Elaine (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995. Disponível em: www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Suraya.pdf. Acesso em: dez. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.01-24.

DARIDO, Suraya Cristina; SILVA, Eduardo Vinícius Mota. O papel das disciplinas esportivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Org.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Editora Unimep, 2004. p.151-161.

DEVIDE, Fabiano et al. Exclusão intrasexo em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.87-105.

DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2011.

FAUSTO-STERLING. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2001-2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERRETTI, Marco Antônio de Carvalho et al. O futebol feminino nos Jogos Olímpicos de Pequim. *Motriz*, Rio Claro, v.17, n.1, p.117-127, jan./mar. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a13v17n1.pdf. Acesso em: dez. 2014.

FIGUEREDO, Zenólia C. Campos. *Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física*. 210p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004a.

_____. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004b.

_____. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FINCK, Silvia Christina Madrid. *A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação*. Curitiba: Ibepex, 2010.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP*, Campinas. Dossiê: “Educação Infantil e gênero”, v.14, n.3(42), p. 89-101, set./dez. 2003.

FIORANTE, Flávia Baccin. *A trajetória escolar dos alunos (as) do curso de educação física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2011. 127p.

FOLLE, Alexandra et al. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan./mar. 2009.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Aderência à profissão educação física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 3. trim. 2009.

FONTES, Joaquim Brasil. Apresentação do Dossiê “Educação, Gênero e Sexualidade”. *Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP*, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p.13-15, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4. ed.

São Paulo: Scipione, 2001.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de, SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (Org.). *Metodologia de pesquisa e produção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.147-171.

GAIO, Roberta Cortez; SANTOS, Ana Paula dos. Ginástica e discussões de gênero: a ginástica rítmica na formação profissional em Educação Física. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9. – DIÁSPORAS E DIVERSIDADES, Deslocamentos, 23 a 26 de maio de 2010, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1275507427_ARQUIVO_Ginasticaediscussoesdegenero2010.pdf. Acesso em: 16 set. 2013.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS, 02 de março de 2008, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. *Anais...* p. 01-16. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf>. Acesso em: maio 2015.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, sexualidade e Educação* – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.

_____. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de educação física e a desconstrução da história no singular. *Kinesis*, Santa Maria, v. 30, n.1, p.37-55, jan./jun. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p.103-133.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; VASCONCELOS, Esdras Guerreiro. Mulheres na área no país do futebol: perigo de gol. In: SIMÕES, Antonio Carlos (Org.). *Mulher e esporte – mitos e verdades*. Barueri: Manole, 2002. p.165-175.

KYRIAKOS, Norma. A história do feminismo no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.) *Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p.17-29.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e Educação – uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Corpos que escapam. Labrys: Estudos feministas*, Brasília, n. 4, ago./dez., p. 1-10, 2003. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/pde-turma-2014-2015/texto-para-o-seminario-tematico/view> Acesso em: jan. 2015.

_____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.09-34.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

LUZ, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set./dez. 2006.

MARINHO, Inezil Penna, *História geral da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

_____. *Sistemas e métodos de Educação Física*. 6. ed. São Paulo: Editora Papel Livros, [19--].

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, Ademir (Org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006. p.157-170.

MASCHIO, Vanderléia et al. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Cachoeira do Sul-RS. *Anais...* Cachoeira do Sul -RS: Universidade Luterana do Brasil, 2008.

MATIAS, Gláucia Fernandes. Diretrizes curriculares e formação profissional em Educação Física: um estudo introdutório. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 10., Lazer e Educação Física escolar – X EnFEFE, 2006, Rio de Janeiro.

Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/diretrizes-curriculares-formacao-profissional-educacao-fisica-um-estudo-introdutorio>. Acesso em: abr. 2015.

MATOS, Marlise. Teoria de gênero ou teorias de gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 440, maio-ago. 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MELLUCI, Alberto. *O jogo do eu – a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, 2004.

MELO, Victor Andrade de. Porque devemos estudar história da educação Física/esportes nos cursos de graduação? *Motriz*, v. 3, n. 1, p. 56-61, jun. 1997.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.09-27.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Tradução de Ana Venite Fuzatto. Campinas: Unicamp, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Estudos Feministas – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina-CFH/CCE/UFSC*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

NUNES FILHO, Nabor. Querendo ser. In: _____. *Eroticamente humano*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes de Oliveira; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de Educação Física. In: VOTRE, Sebastião Josué (Org.). *Gênero e atividade física*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2011. p.137-157.

PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa et al. Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Taguatinga-DF, v. 23, n.1, p. 146-156, 2015.

- PRADO, Vagner Mathias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. *Revista de Educação* da PUC-Campinas, Campinas, v.19, n. 3, p. 205-214, set./dez. 2014.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2008.
- RANGEL-BETTI, Irene Conceição. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, Rio Claro, v.1, n.1, p. 25-31, jun. 1999.
- RANGEL, Irene Conceição Andrade et al. Os objetivos da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.) *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 37-49.
- RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15, jun. 1996.
- RAZEIRA, Mauricio Berndt et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014.
- RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. 2014.
- ROMERO, Elaine. *Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física*. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- _____. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* – RBCE, Santa Maria-RS, v.15, n. 3, p. 226-234, 1994.
- _____. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoli (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.107-134.
- SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Corporeidade um desafio teórico multidisciplinar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA, 2., 01 a 04 de novembro de 2001, Muzambinho. *Anais...* Muzambinho, 2001.

_____. Avançar sobre possibilidades: horizontes de uma reflexão ecoepistêmica para redimensionar o debate sobre os esportes. In: MOREIRA, W. W.; e SIMÕES, R. (Org.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Unimep, 2002. p.85-100.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Legislação. *Resolução SE nº 02, de 14-01-2014*. Dispõe sobre atividades curriculares desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual. Disponível em:

http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_14.HTM?Time=08/04/2015%2008:22:22

Acesso em: mar. 2015.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-Educação Física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1999.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. O gênero: confronto de culturas em aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria-RS, v. 15, n. 3, p. 247-252, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.) *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.50-63.

SILVA, Marcelo Moraes; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Mapeamentos e cartografias: percepções de professores(as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.155-174.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p.73-102.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

_____. Ensino da Educação Física escolar para turmas mistas: muito difícil! Difícil demais?! *Dois Pontos*, Belo Horizonte, p. 78-82, mar./abr. 1997.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

SOUZA NETO, Samuel de et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 05-13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 2019-244, dez. 2000.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

TEVES, Nilda. Corpo e esporte: símbolos da sociedade contemporânea. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Org.). *Fenômeno esportivo no início do novo milênio*. Piracicaba: Unimep, 2000. p.189-198.

UNBEHAUM, Sandra. A Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.23-38.

VIANNA, Cláudia Pereira. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-130.

VIANNA, Cláudia Pereira; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul.-dez. 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1998-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p.07-72.

ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (Org.). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.59-70.

ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman; BATISTA, Cleberson Tivolone. Nenhuma das alternativas: relações sociais de gênero no exame nacional de desempenho dos estudantes de educação física no Brasil. *Teoria e Sociedade*, Belo Horizonte, n. 21.2, p.113-134, jul.-dez. 2013.

ZUZZI, Renata Pascoti; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero, corporeidade e cultura: a realidade da Educação Física escolar. In: GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica Freitas; BATISTA, José Carlos Freitas (Org.). *A ginástica em questão: corpo e movimento*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010. p. 259-274.

APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa

Identificação ⁷²	Nº. Da Escola Na Rede ⁷³	Idade	Formação Profissional		Pós-graduação		Tempo de atuação		Ministra aulas na rede	Trabalha fora da rede
			Instituição Pública e ano	Instituição Privada e ano	Lato Sensu	Stricto Sensu	Área	Rede	Ensino Fundamental (anos)	
Carlos	1	35	2000-2003	-----	1	-----	7	7	1º, 2º, 3º, 4º	Não
Ana	1	36	1995-1999	-----	1	-----	14	14	2º, 3º, 4º, 5º	Fitness
Frida	2	41	-----	1992-1995	1	1-M ⁷⁴	15	14	3º, 4º, 5º	Ensino Superior
Paula	2	39	-----	1994-1997	2	-----	16	12	1º, 2º, 3º	Academia, clube e personal
Carla	3	47	1990-1993	-----	1+PED ⁷⁵	-----	19	19	3º, 4º, 5º, 6º e 7º	Rede estadual
Raquel	4	45	-----	1986-1988	2	-----	25	15	1º, 2º, 3º	Yoga
Joana	2	50	-----	1981-1983	1+PED.	-----	26	10	1º, 2º, 3º.	Rede estadual
Denise	4	49	-----	1982-1984	1	-----	26	22	2º, 3º, 4º, 5º	Colégio particular
Ricardo	5	35	-----	2001-2005	1	-----	13	8 meses	1º, 2º, 3º, 4º	Colégio Particular
Cristina	5	49	-----	1984-1986	2	-----	27	14	4º, 8º, 9º	Rede Estadual
Marilda	5	47	-----	1984-1987	5	1-M (and) ⁷⁶	25	13	5º, 6º, 7º, 8º, 9º	Ensino Superior
Eduardo	6	28	2004-2007	-----	-----	-----	7	5	4º, 5º, 6º, 7º	Não
Mariana	6	47	-----	1984-1986	1	-----	22	22	7º, 8º, 9º	Não
Rafael	3	32	-----	2000-2003	1	-----	10	6	1º, 2º, 3º, 4º, 5º	-----
Rodrigo	7	30	-----	2001-2004	1	1-M	12	2	6º, 7º, 8º, 9º	Rede Estadual e Ensino Superior

⁷² A numeração dos/as professores/as se refere à ordem que estes/as foram entrevistados/as

⁷³ Este número corresponde à ordem a qual as escolas foram visitadas

⁷⁴ M - corresponde a Mestrado

⁷⁵ PED. – corresponde a Pedagogia

⁷⁶ M (and) – corresponde a Mestrado em andamento

Apêndice 2 - Roteiro da entrevista

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Qual é seu nome completo:

Idade:

Universidade/Faculdade em que se formou:

Ano de ingresso e de conclusão do curso:

Possui alguma Pós-graduação? Qual?

Ano de ingresso e de conclusão na Pós-Graduação:

Tempo de atuação na área

Tempo de atuação na rede municipal

Trabalha em outro local além da escola

Data da entrevista:

- 1) (Nome da pessoa) eu gostaria que você me contasse sua história com a Educação Física desde a infância até os dias de hoje?

*As perguntas abaixo eram feitas à medida que o/a entrevistado/a não abordasse algo que fosse necessário saber

- 2) Qual o principal motivo que o/a levou escolher esta área enquanto profissão?
- 3) O você esperava na/da sua formação profissional? Isto foi alcançado?
- 4) Quando criança qual sua experiência com a Educação Física na escola?
- 5) Considerando as desigualdades de gênero existentes na nossa sociedade, me conte como a Educação Física aconteceu na sua vida, trazendo elementos que passam desde a sua infância até os dias de hoje.
- 6) Depois de tudo que você vivenciou e me relatou, como você se vê enquanto professor/a hoje?

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES/AS (SUJEITOS DA PESQUISA)

PROJETO DE PESQUISA: GÊNERO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIAS DE VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA⁷⁷

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Renata Pascoti Zuzzi, aluna do Curso de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Orientadora: Ana Maria Faccioli de Camargo

Estamos desenvolvendo uma pesquisa científica que poderá ampliar o conhecimento sobre a discussão das questões de gênero na formação profissional em Educação Física. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/Campinas-SP).

Este estudo tem o interesse de investigar a história de vida dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de XXXXX-SP⁷⁸, procurando identificar a influência desta história com a escolha da profissão e com a atuação profissional, a partir de uma análise de gênero.

Dessa maneira, estamos lhe convidando a participar da pesquisa, nos concedendo uma entrevista que será agendada e gravada pela pesquisadora responsável, como também, nos fornecendo os planejamentos de ensino das séries que você ministra aulas. Além disso, informamos que a pesquisadora fará a observação de algumas de suas aulas⁷⁹.

A presente pesquisa não implicará em riscos, pois a sua participação estará restrita a responder a entrevista, fornecer os planejamentos de ensino e permitir a observação das aulas. Não acarretará nenhum deslocamento, pois a entrevista e a observação das aulas acontecerão no seu local de trabalho.

Ao aceitar participar deste estudo você responderá somente uma vez a entrevista. Todas as informações por você fornecidas por meio da entrevista, planejamento de ensino e durante o desenvolvimento das aulas serão mantidos em sigilo e só serão utilizadas em publicações e estudos futuros, no qual será garantido o anonimato do seu nome, da escola, com a criação de um nome fictício para divulgação dos resultados da pesquisa, que tem caráter de investigação científica. Asseguramos também, que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo, em qualquer instância.

Os resultados dessa pesquisa poderão ser conhecidos ao término da mesma. Informamos que a sua participação não lhe concede benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Esse estudo é importante porque pode colaborar para o conhecimento científico, permitindo um maior conhecimento dos estudos das Relações de Gênero no âmbito da formação e atuação profissional na área da Educação Física.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos;

⁷⁷ Após sugestões da banca de qualificação houve alteração no título do trabalho que se apresenta hoje como “Gênero na Formação de Professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional”.

⁷⁸ O nome do município foi mantido em anonimato para a apresentação desse documento.

⁷⁹ Apesar de ter coletado todos os dados mencionados no documento, esta pesquisa analisou apenas as entrevistas, seguindo as sugestões da banca avaliadora no exame de qualificação.

Eu _____, RG _____
 declaro que, após ser convenientemente esclarecido/a pela pesquisadora, consinto em participar livre e espontaneamente desse estudo, sem que tenha sido submetido a qualquer tipo de pressão. Consinto também que a entrevista seja gravada por meio de gravador de voz digital (gravação de áudio)
 Data ____/____/____. Assinatura _____
 Assinatura do/da entrevistado/a

Eu Renata Pascoti Zuzzi declaro que expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios desse estudo. Coloquei-me a disposição para perguntas e respondi a todas. Obtive o consentimento de maneira livre e me coloquei a disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida sobre o estudo pessoalmente e/ou pelo endereço abaixo indicado.
 Data ____/____/____. Assinatura _____
 Assinatura da pesquisadora

Renata Pascoti Zuzzi (pesquisadora responsável)
 Faculdade de Educação/UNICAMP
 Av. Bertrand Russel, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz
 Campinas / SP / Brasil - CEP 13083-865
 Fone⁸⁰: (XX) XXXXX-XXXX/ (XX) XXXX-XXXX - E-mail: XXXXXXXXXX

Denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa.

Comitê de Ética-FCM/UNICAMP -Tel:3521-8936
 Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – CEP 13083-887 Campinas – SP
 Fone (019) 3521-8936 ou 3521-7187 e-mail: cep@fcm.unicamp.br

⁸⁰ Os dados pessoais da pesquisadora foram mantidos em sigilo para a apresentação deste documento.

ANEXOS

Anexo 1: Documento de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.⁸¹

FACULDADE DE CIENCIAS MEDICAS - UNICAMP (CAMPUS CAMPINAS)	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIAS DE VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Pesquisador: Renata Pascoti Zuzzi

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 18067213.6.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 411.729

Data da Relatoria: 07/10/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutorado. O estudo propõe-se uma pesquisa a ser realizada com professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade xxxxxxxxxxxxxxx². O corpus do trabalho consta de uma pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, cujo os dados serão obtidos por meio da técnica da História Oral e da observação e pesquisa documental.³

Objetivo da Pesquisa:

- Investigar a história de vida de professores/as, de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade xxxxxxxxxxxxxxx.
- Identificar as relações entre a influência desta história com a escolha da profissão e com atuação profissional, a partir de uma análise de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis aos participantes da pesquisa, pois o estudo se baseará em entrevistas, técnicas de história oral e pesquisa de campo.

Como benefícios aos participantes, será possível uma reflexão sobre sua história de vida com a Educação Física, sua formação e a realidade de sua área de atuação nas escolas. Academicamente, os benefícios serão ampliar os conhecimentos e publicações na área da Educação Física.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126	CEP: 13.083-887
Bairro: Barão Geraldo	
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936	Fax: (19)3521-7187
	E-mail: cep@fcm.unicamp.br

⁸¹ Sobre as marcações feitas no documento: 1) O título da pesquisa foi modificado após as sugestões da banca de qualificação; 2) O nome do município foi mantido em anonimato para a apresentação desse documento. 3) Apesar de ter coletado muitos dos dados mencionados no documento, esta pesquisa analisou apenas as entrevistas, seguindo as sugestões da banca avaliadora no exame de qualificação.

**FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)**



Continuação do Parecer: 411.729

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de Doutorado, tendo como critérios de inclusão os professores que estão atuando na rede de ensino de ensino do município XXXXXXXXXXXXX, aos quais será aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Segundo a Resolução CNS 466-2012, este grupo é considerado vulnerável, por fazerem parte de uma estrutura hierárquica da rede de ensino. Assim, TCLE esclarece a contento o caráter confidencial da pesquisa em questão.

Serão realizadas entrevistas de caráter qualitativo, além de observações das aulas dos professores entrevistados. No que diz respeito à pesquisa documental, pretende-se pesquisar os planos de ensino dos sujeitos da pesquisa, como também, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Universidades/Faculdades no qual os mesmos fizeram seu Curso de formação Profissional, além de outros arquivos que sejam necessários a esta análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de rosto, devidamente assinada, da instituição proponente (Unicamp).
- Projeto detalhado e formulário de informações básicas sobre o projeto, gerado pela plataforma Brasil.
- Carta de anuência do estudo participação no estudo, emitida pela instituição coparticipante (Secretaria de Educação do Município XXXXXXXXXXXXX), e ainda a anuência para condução do estudo na rede de ensino, emitida pela mesma secretaria.
- TCLE reformulado, em atendimento às pendências emitidas em parece anterior, a ser aplicado aos participantes do estudo.
- Instrumentos de coleta de dados.

Todos os documentos estão adequados às exigências do sistema CEP-CONEP.

TCLE atende aos preceitos da Resolução CNS 466-2012.

Recomendações:

Embora a situação seja contemplada nos critérios de inclusão do estudo, a Res.CNS 466-2012 recomenda a inclusão, no TCLE, de um campo para autorização de gravação das entrevistas, a ser rubricada pelo participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, após resolução de pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



Continuação do Parecer: 411.729

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPINAS, 01 de Outubro de 2013

Assinador por:

**Fátima Aparecida Bottcher Luiz
(Coordenador)**

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Anexo 2 – Imagem Discóbolo retirado de Diwan (2011, p.22)



Os padrões de beleza expressos pelos gregos antigos foram o parâmetro de saúde física e mental para os eugenistas, tal como na clássica escultura grega que representa o esportista Discóbolo.